Psihologie

Ştiinţele educaţiei

Carmen Creţu

PSIHOPEDAGOGIA SUCCESULUI

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

Cuprins

Prefaţă 9
Cuvântul autorului 13
Capitolul I. Evoluţii în aria semantică a conceptului de excelenţă intelectuală 17
1. Excelenţa intelectuală între prejudecăţi şi realităţi 17
2. Turnul Babel al terminologiei 22
3. O istorie a cercetării psihopedagogice în definiţii ale excelenţei 26
4. Modele teoretice contemporane 36
Referinţe bibliografice şi note 51
Capitolul II. Modelul succesului global 54
Referinţe bibliografice şi note 67
Capitolul III. Argumentum psihopedagogic pentru o educaţie diferenţiată 69
1. Profiluri psihologice 69
2. Imaginea profesorilor români asupra caracteristicilor psihocomportamentale ale elevilor excepţionali 73
3. Sugestii pentru un ghid de interpretare a profilurilor psihocomportamentale 76
4. Categorii speciale de elevi cu aptitudini intelectuale supramedii. Problematica asistenţei educaţionale şi sociale 77
5. Riscurile specifice copilului cu aptitudini intelectuale înalte 88
6. Raportul excelenţă intelectuală – responsabilitate morală 93
Referinţe bibliografice şi note 101
Capitolul IV. Prolegomene la o teorie a curriculum-ului diferenţiat 105
1. Aspecte ale adaptării curriculum-ului 105
2. Fazele recurente ale diferenţierii curriculum-ului. Perspectivă managerială 107
3. Etapizarea secvenţelor unui program educaţional diferenţiat 109
4. Statusul şi rolul de consilier în materie de curriculum pentru elevii cu potenţiale aptitudinale înalte 109
5. Nevoia de proiectare a unui curriculum global 111
6. Continuum-ul : filosofia educaţiei – politica promovării talentelor – conceptualizarea fenomenului dotării intelectuale supramedii – identificarea, cultivarea, afirmarea şi consacrarea talentelor intelectuale 112
7. Inventar de probleme pentru asistenţa psihopedagogică şi socială a indivizilor cu aptitudini înalte (prin prisma modelului succesului global) 114
Referinţe bibliografice şi note 115

Capitolul V. Tendinţe actuale în teoria şi practica identificării aptitudinilor înalte 116
1. Raţiunile şi metodologia identificării 116
2. Teste şi alte probe psihologice 122
3. Modelul RDIM (J. Renzulli) 140
4. Anchete pedagogice. Identificarea aptitudinilor elevilor în practica şcolară 142
Referinţe bibliografice 145

Capitolul VI. Forme specifice de organizare administrativă a procesului de învăţământ. Studii de caz
Segregarea (gruparea) aptitudinală a elevilor 147
1. Şcolile speciale 147
2. Clasele speciale 150
3. Grupele omogene 152
Accelerarea studiilor 156
Îmbogăţirea programelor şcolare 158
Referinţe bibliografice şi note 173

Capitolul VII. Programe educaţionale speciale în derulare. Studii de caz 175
1. Magnet School 176
2. Programul MENSA 177
3. Programul israelian 178
4. Programul APOGEE 180
Referinţe bibliografice şi note 181

Capitolul VIII. Un model de diferenţiere a curriculum-ului pentru elevii cu aptitudini înalte din gimnazii şi licee 182

Capitolul IX. Exigenţe ale formării diferitelor categorii de formatori şi promotori de talente. Anchetă psihopedagogică
Diagnoza pregătirii profesorilor din licee şi gimnazii 187

Capitolul X. Cadrele de referinţă ale unei strategii educaţionale globale de formare a formatorilor şi a promotorilor de talente 198
1. Cadrele referenţiale ale formării iniţiale şi continue a formatorilor 199
2. Rolul comunităţii şi avocatura excelenţei 200
3. Legislaţii educaţionale şi politici publice 204
Referinţe bibliografice şi note 218

Bibliografie selectivă 220

Abstract 227

BCU IASI

Contents

Preface 9
Foreword 13
Chapter I. What means intellectual excellence? Semantic evolution. 17
1. Prepossessions and realities about the origins of excellence 17
2. Babel Tower of terminology 22
3. A history in definitions of giftedness 26
4. Some psychological conceptions about high ability with an important impact on education 36
References and notes 51
Chapter II. The Global Success Model 54
References and notes 67
Chapter III. Argumentum for differentiated education 69
1. Psychological and behavioral profiles 69
2. The Romanian teachers' image of the traits and needs of students with high ability. 73
3. Suggestions for a guide of robot-portraits interpretation 76
4. Special categories of students with high ability. Social assistance issues 77
5. Special students – special risks 88
6. The relation between moral responsibility and intellectual excellence 93
References and notes 101
Chapter IV. Prolegomena to a differentiated curriculum 105
1. Curriculum adapting 105
2. The recurrent steps of curriculum differentiating. Managerial view 107
3. The stages of a differentiated curriculum 109
4. Status and roll-set of the curricular counselor 109
5. The need of a curriculum global strategy 111
6. The continuum: philosophy of education – politics of education – concep of excellence (identification, nurturing and promotion) 112
7. Educational and social assistance inventory 114
References and notes 115
Chapter V. New trends in high ability identification theory and practice 116
1. Rationale and methodology 116
2. Tests and other psychological methods 122
3. RDIM model (J. Renzulli). Case study 140
4. Pedagogic survey. High ability identification in school practice 142
References 145

Chapter VI. Educational strategies and administrative programmes for gifted. Study cases.
Issues on segregation 147
1. Special schools 147
2. Special classes 150
3. Homogeneous groups 152
The Acceleration of Study Process 156
The Improvement of the School Programmes 158
References and notes 173

Chapter VII. Educational programmes in action. Study cases. Comparative view 175
1. Magnet School 176
2. MENSA Programme 177
3. Programme of the Israeli Institute 178
4. APOGEE Programme 180
References and notes 181

Chapter VIII. Guide frame of the differentiated curriculum for high ability students 182

Chapter IX. Teacher training issues. Survey on Romanian teachers training and practices in the gifted and talented education 187

Chapter X. Aspects of the global educator training conception (G.E.T.C.) 198
1. Initial and continual training of teachers 199
2. Communities and gifted advocacy 200
3. Legislation of education and public policy 204
References and notes 218

Bibliography 220

Abstract 227

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

Prefață

Prefața la o carte este de cele mai multe ori, până la o anumită dimensiune, o evaluare a cărții: aspectele pozitive sunt reliefate și punctele negative sunt menționate. Într-o evaluare se încearcă să se specifice contribuția generală și cea mai originală a publicației analizate.

Cea mai importantă contribuție a cărții elaborate de Carmen Crețu poate fi sintetizată din două perspective:

1. Cum putem întâmpina nevoile specifice ale copiilor și tinerilor dotați, într-o manieră adecvată ?

2. Care este, în acest domeniu, aportul specific al politicienilor din Europa ?

Este o realitate universal recunoscută faptul că elevul talentat a fost neglijat pentru o lungă perioadă de timp. Doar de aproximativ două decenii elevul dotat a început să se bucure de atenție și grijă specială. Acum am putea spune că ne aflăm simultan atât în fața unei deficiențe generale, cât și a unei îngrijorări generalizate privind soarta înaltelor aptitudini. Astfel, ni se pare promițător faptul că organizații și politicieni din toată lumea încearcă să identifice nevoile specifice acestor elevi, remediile adecvate situației lor speciale și că susțin introducerea modificărilor în curriculum.

Două exemple:

(1) *The National Association for Gifted Children (NAGC)* din SUA care are peste 7.000 de membri (oameni de știință, profesori, părinți și politicieni) publică periodic declarații politice referitoare la problematica, politicile și practicile cu impact asupra educației elevilor cu înalte abilități. Aceste declarații sunt intitulate *Position Papers* și reprezintă punctul de vedere oficial al NAGC. În 1994, NAGC a publicat o luare de atitudine sub titlul *Differentiation of Curriculum and Instructution* în care se subliniau următoarele idei:

„Toate declarațiile politice promulgate de Biroul Directorilor NAGC exprimă convingerea organizației că educația într-un sistem democratic trebuie să respecte unicitatea fiecărei persoane".

„Cea mai bună cale de realizare a acestor obiective este *diferențierea* oportunităților și resurselor educaționale și încurajarea tuturor elevilor".

„Nevoile de învățare ale elevilor dotați sunt, de cele mai multe ori, diferite față de cele ale celorlalți elevi și ar trebui să fie întâmpinate prin diferențiere, adică printr-o modificare a conținuturilor și a predării-învățării, axată pe evaluarea realizărilor și intereselor fiecărui elev."

Principalul obiectiv al acestei *Position Paper* este adoptarea generală și oficială a unei noi concepții: curriculum-ul trebuie să servească nu doar dezvoltării aptitudinale și satisfacerii nevoilor de învățare ale elevului mediu, *ci și a tuturor celorlalți elevi, inclusiv a celor supramediu dodați !* Numai prin individualizare pot fi respectate nevoile tuturor elevilor.

(2) Al doilea exemplu are origine europeană. Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei nu are (încă) putere politică, dar are impact moral și valoare orientativă. Astfel, *Recomandarea 1.248/1994* adoptată în acest cadru este deosebit de importantă. Ea repre-

zintă un ghid cadru pentru miniștrii educației din Europa și un puternic suport pentru organizațiile ce activează pentru respectarea nevoilor educaționale și de dezvoltare ale persoanelor talentate. Recomandarea este focalizată pe „educația pentru copiii dotați". Citatele selecționate și redate în continuare exprimă intențiile Adunării Parlamentare:

„Adunarea recomandă Comitetului Miniștrilor să solicite autorităților competente din statele semnatare ale Convenției Culturale Europene să țină seama, în politica educațională, de următoarele considerații: legislația trebuie să recunoască și să respecte diferențele individuale. Copiii deosebit de dotați, la fel ca și alte categorii, necesită oportunități educaționale adecvate pentru a-și dezvolta întregul potențial; programele de formare postuniversitară a cadrelor didactice trebuie să includă strategii de identificare a copiilor cu abilități înalte sau cu talente speciale; sistemul școlar obișnuit ar trebuie să fie suficient de flexibil pentru a servi nevoilor performerilor deosebiți sau ale elevilor talentați".

În 1991, Consiliului Europei a adus o altă contribuție semnificativă. Astfel, în perioada 23-26 iulie, 1991, s-a desfășurat un Atelier de lucru în domeniul cercetării științifice a educației oferite copiilor și adolescenților dotați. Reuniunea a fost organizată de Consiliul pentru Cooperare Culturală al Consiliului Europei, Ministerele Educației Naționale din Olanda și Germania și a fost găzduită de Centrul pentru Studiul Înaltei Aptitudini de la Universitatea Nijmegen – Olanda. Scopurile Atelierului au fost următoarele:

– să identifice și să dezbată cercetarea științifică a fenomenului înaltelor aptitudini și să analizeze cultivarea talentelor;

– să definească ariile neglijate ale cercetării domeniului;

– să formuleze concluziile cercetării domeniului valabile până la momentul prezent;

– să găsească posibilități de cooperare între cercetătorii participanți la atelier și între instituții (v. textul întreg: Mönks, F.J., Katzko, M.W. & Van Boxtel, H.W., 1992, *Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam).

Rezultatele acestui Atelier de lucru au fost editate și toți miniștri educației din Europa au primit *Raportul Final*. De fapt, Recomandarea 1.248 este inspirată din acest raport. La atelier au participat reprezentanți din 23 de țări europene, unul dintre aceștia fiind și autoarea acestei cărți. În mod evident, Consiliul Europei nu a subliniat numai importanța „educației pentru toți", inclusiv pentru dotați, ci a elaborat și orientări concrete referitoare la modalitățile cele mai eficiente de a remedia situația acestui domeniu educațional neglijat.

Carmen Crețu a fost, așa cum am arătat mai sus, participantă la primul Atelier de lucru european, conceput și organizat cu intenții politice, științifice și educaționale. Domnia sa a plecat în România nu numai cu cele mai recente cunoștințe în topica abordată, dar, mai important, cu o motivație puternică pentru activitatea științifică și practică.

În această carte, autoarea sintetizează și analizează contribuțiile în domeniu ale mai multor cercetători contemporani, precum Gardner, Renzulli, Gagné, Mönks și alții. Cartea conține o amplă analiză critică asupra practicilor internaționale de cultivare a talentelor. Dar cartea nu se mărginește doar la perspectiva asupra muncii altora. Lucrarea descrie viziunea proprie a autoarei asupra fenomenului excelenței aptitudinale și aduce o nouă contribuție teoretică, *modelul succesului global*. Acest model integrează diferite abordări. Succesul nu este limitat la performanța școlară, ci include alte areale de viață. „Succesul vieții" a fost pentru pionierul cercetării înaltelor aptitudini, Lewis Terman (1877-1956), criteriul central în dezvoltarea copilului dotat. În studiul său longitudinal care a debutat în 1921 și care se continuă și astăzi, au fost analizate evoluțiile a peste 1.500 de persoane

dotate. În ciuda înaltelor abilităţi manifestate în copilărie şi tinereţe, multe dintre aceste persoane nu au avut deloc „succes în viaţă".

Demersul investigativ din perspectivă dinamică al autoarei este remarcabil şi nou. Dezvoltarea abilităţilor şi talentelor poate avea atât consecinţe pozitive, cât şi negative. Multidimensionalitatea şi determinanţii multiplii ai dezvoltării comportamentale sunt vizualizaţi în carte prin reprezentări figurale foarte clare. Carmen Creţu arată că atitudinile, imaginea de sine şi afectivitatea sunt valori de personalitate care contribuie la o evoluţie succesuală. Figura 8 (8.1, 8.2, 8.3) demonstrează cum fiecare poziţionare faţă de o dreaptă de regresie situată în unul şi acelaşi cadru de referinţă semnifică altceva. În acest model probabilist se pare că segmentul „C, c" reprezintă o postură privilegiată. Se aduc astfel argumente pentru necesitatea psihodiagnozei complexe. Analizele teoretice detaliate oferite în model ne conduc către concluzia: dezvoltarea optimală se bazează pe individualizare. Din cercetările de psihologia dezvoltării ştim că evoluţia fiecărei persoane depinde de interacţiunea pozitivă dintre nevoile şi intenţiile individuale şi cerinţele sociale. În special copiii dotaţi, care se îndepărtează uneori foarte mult de media comportamentală a colegilor de aceeaşi vârstă, sunt copii aflaţi în risc. Pericolele pentru sănătatea şi pentru dezvoltarea lor armonioasă sunt generate de cele mai multe ori de neînţelegere. Profesorii şi părinţii sunt adesea incapabili să înţeleagă ce nevoi de învăţare şi de dezvoltare au aceşti copii.

Importanţa cărţii rezultă nu numai din analizele teoretice şi din noul model al dezvoltării, ci şi din numeroasele exemple şi studii de caz oferite pentru intervenţie educaţională. Este nu numai o carte interesantă din punct de vedere teoretic, dar este şi un ghid pentru profesori şi părinţi. O ediţie în limba engleză a acestei cărţi ar îmbogăţi literatura domeniului.

Marea majoritate a profesorilor nu au învăţat nimic în timpul pregătirii lor profesionale iniţiale despre copiii dotaţi şi despre modalităţile specifice de educaţie a lor. Acelaşi lucru este valabil şi pentru părinţi. Dacă am compara curricula naţionale ale diferitelor ţări am ajunge la următoarea cocluzie: curricula sunt concepute pentru elevul mediu, dar nu şi pentru cel supramediu. Elevii cu ritm rapid de învăţare şi cei cu abilităţi intelectuale înalte sunt neglijaţi şi nu sunt asistaţi consecvent într-un mod adaptat. Prin „mod adaptat" înţelegem: în concordanţă cu nevoile şi capacităţile lor. A asista nevoile de învăţare ale copiilor dotaţi înseamnă, de asemenea, a asista nevoile societale, pentru că toate societăţile au nevoie de cetăţeni motivaţi şi competenţi. A face dreptate tuturor copiilor şi tinerilor, pe orice loc s-ar afla aceştia pe spectrul aptitudinal, al condiţiei sociale şi al rezultatelor obţinute, presupune a avea un *curriculum diferenţiat*. Diferenţierea poate fi realizată numai atunci când media nu mai reprezintă limita şi când sunt aşteptate rezultate înalte şi stimulatorii. Elevii dotaţi sunt capabili să facă mai mult, mai bine, să atingă performanţa. Pentru aceasta este nevoie de individualizarea curriculum-ului, astfel încât să fie satisfăcute toate nevoile de învăţare şi de dezvoltare.

Urmând o perspectivă teoretică şi practică Carmen Creţu demonstrează în cartea sa că individualizarea este o cerinţă fundamentală nu numai pentru o educaţie adecvată, precum şi faptul că ea ar trebui recunoscută ca o valoare fundamentală în fiecare societate.

Prof. dr. Franz J. Mönks
Preşedinte al *European Council for High Ability (ECHA)*

Olanda, iunie 1997

Cuvântul autorului

Care sunt valenţele reale ale şcolii în sesizarea, cultivarea şi consacrarea excelenţei intelectuale? Cât de mult este preocupată politica şcolară în exprimarea excelenţei intelectuale la maturitate? De ce unii copii sunt uneori atât de vulnerabili şi alteori atât de puternici, încât reacţiile lor cutremură stereotipurile judecăţilor despre eşec şi performanţă din arealul şcolar? Cât de ignoranţi sunt părinţii şi educatorii faţă de universul lor de temere şi curaj? Ce învaţă adulţii de la ei? Care ar fi contractul acestor elevi cu şcoala şi cu societatea? În ce constau laurii părinţilor şi educatorilor copilului campion?

Cât de competentă este comunitatea ştiinţifică actuală, constituită în jurul unor asemenea opinii şi întrebări?

Cartea de faţă abordează asemenea probleme din convingerea profesională că a venit vremea să reevaluăm criteriile şi standardele succesului şcolar şi ale succesului şcolii. Această vreme se configurează prin concluziile cercetărilor psihopedagogice ale ultimelor decenii, prin reconstrucţia cotelor actuale ale tentaţiei de evoluţie morală şi spirituală a rasei umane. A reacţiona în ajutorul, chiar salvarea, copiilor şi tinerilor care experimentează în acelaşi perimetru educaţional chemarea excelenţei şi opusul ei implacabil, blestemul entropiei pornită să niveleze valori, aspiraţii şi sentimente înseamnă, într-o mare măsură, să detonezi prejudecăţi şi uzanţe bine instalate în educaţie pentru a face loc voinţei de adevăr pedagogic.

Rezultatele investigaţiilor psihologice şi pedagogice pledează pentru instituirea demersurilor ştiinţifice şi pentru limitarea neprofesionalismului în oferta educaţională destinată elevilor cu disponibilităţi intelectuale supramedii. Vizăm un segment populaţional mai larg din topul populaţiei şcolare, aproximativ 25-30%, şi nu doar „supradotaţii". În acest segment sunt incluse şi categoriile de elevi care, în ciuda unor predispoziţii naturale excepţionale, nu reuşesc, datorită unui complex de factori de mediu, de educaţie sau de personalitate, să atingă parametrii succesului individual posibil. De asemenea, aici se regăsesc şi cei foarte puţini, copiii minune, cei cu realizări excepţionale şi, evident, cu nevoi excepţionale. Tocmai analiza complexului de factori propensatori şi frenatori care însoţesc fenomenul excelenţei intelectuale şi găsirea unor soluţii educaţionale şi de intervenţie socială din ce în ce mai operaţionale reprezintă astăzi principala preocupare a specialiştilor reuniţi în jurul problematicii psihopedagogice a excelenţei.

Structura cărţii urmează, în general, direcţiile consacrate de cercetare ale psihopedagogiei aptitudinilor înalte, fără a se institui însă într-o sinteză generală. În cadrul fiecărui capitol prevalăm şi analizăm în special reconsiderările şi accentele recente din cercetarea ştiinţifică a domeniului, apărute în literatura de specialitate şi în dezbaterile conferinţelor periodice organizate între 1985 şi 1996 de asociaţiile ştiinţifice internaţionale, *European Council for High Ability, EUROTALENT* sau *World Council for Gifted and Talented Children* precum şi de numeroase centre de cercetare a fenomenului dotării aptitudinale înalte,

constituite pe lângă prestigioase universităţi. Referirile la contribuţiile clasice se fac doar cu intenţia de a surprinde evoluţia istorică a domeniului şi pentru a prefigura tendinţele de viitor. Unitatea aspectelor analizate este conferită de intenţia noastră de a oferi cititorului nu numai informaţii, ci şi sugestii concrete de intervenţie educaţională.

În acelaşi timp, lucrarea propune o viziune personală asupra fiecărei tematici, viziune bazată pe unitatea dintre o filosofie a educaţiei, o politică coerentă de promovare a valorilor, un model teoretic al dotării intelectuale supramedii („modelul succesului global"), o strategie de asistenţă psihopedagogică (proiectare, consiliere şi intervenţie) creionată pe continuumul: identificare şi psihodiagnoză – cultivare – consacrare. În final, descriem şi o altă componentă integrantă a strategiei: formarea specifică a diferitelor categorii de formatori din şcoală, familie şi comunitate, precum şi arhitectura reţelei de comunicare şi interpropensare.

Sintetizând tendinţele actuale ale domeniului şi raportându-le la contextul educaţional românesc, încercăm să prefigurăm în paginile lucrării un model de diferenţiere a curriculum-ului pentru gimnazii şi licee, care cuprinde: dimensiunile unui program pentru elevii talentaţi; caracteristicile generale ale metodologiei; strategia diferenţierii prin conţinut, proces, mediu şi produs; gruparea elevilor; trasee curriculare alternative; organizarea responsabilităţilor şi distribuţia competenţei decizionale; politica şi planificarea resurselor; evaluarea competenţei decizionale. În continuarea traseului curricular pentru elevi, propunem şi un cadru referenţial de formare a profesorilor, calibrat la concluziile desprinse dintr-o anchetă pedagogică desfăşurată pe un eşantion de profesori români din mediile urban şi rural. Investigaţiile cuprinse în carte se axează metodologic pe analiză pedagogică comparată, anchete psihopedagogice prin tehnici de chestionar şi interviu şi studii de caz. Acestea din urmă focalizează momente ale interogaţiei pedagogice şi practicii educaţionale din Europa şi America de Nord în perioada 1920-1995.

Strădania noastră se inserează cu modestie în continuitatea şi complementaritatea gândurilor, ale încercărilor şi ale speranţelor unei distinse pleiade de autori. Dialogând timp de un secol în spaţiul literaturii de specialitate, ei au creat prin conexiuni şi coanexiuni ştiinţifice, *regatul psihopedagogiei excelenţei*. Supuşii de azi ai domeniului, indiferent de amprenta de cetăţenie, se consideră încă desţelenitori, în special sub aspectul practicii educaţionale.

De zeci de ani, România a avut atât de mulţi copii olimpici internaţionali, dar unde sunt laureaţii Nobel!? Cei mai mulţi savanţi mondiali de origine română s-au iniţiat în ţară, dar au reuşit să se consacre doar în afara ei.

În forurile de decizie ale sistemului de învăţământ românesc, subiectul cultivării aptitudinilor copiilor în vederea consacrării talentelor la maturitate a fost abordat cu reticenţă în trecut şi a fost falsificat în planul ideologic al transferului de admiraţie de la copiii supradotaţi la societatea supradotată. Din păcate, persistă şi acum pericolul de a se ignora multiplele dimensiuni morale, ştiinţifice, financiar-economice şi politice ale procesului educaţional în sprijinul acestor elevi, denaturându-le în practici simpliste, festiviste, reducţioniste, de supra-antrenare intelectuală într-un singur domeniu academic, de unidirecţionare motivaţională către atingerea unor standarde performanţiale conjunctural definite sau de a face *lobby* zgomotos pentru unele instituţii şi pentru actorii efemeri din fruntea acestora.

Asemenea practici, produse ale gustului pentru succesul imediat şi mărginit, sunt lesne deconspirate, chiar la o analiză pedagogică sumară, şi periclitează însăşi finalitatea sistemului educaţional. Din păcate, ele antrenează întotdeauna sute şi mii de elevi şi de profesori eroi, performeri şi competitori, pe care îi sacrifică prin abuzare intelectuală şi emoţională. Prin comparaţie, programele educaţionale de esenţă, elaborate cu onestitate ştiinţifică sunt mai silenţioase şi lente în fazele de lansare şi de desfăşurare, cer profesionalism, resurse financiare, de inteligenţă şi creativitate mult mai mari şi investite pe o lungă perioadă de timp, dar conduc mult mai sigur la manifestarea consecventă a talentelor, la consacrarea profesională. Noua Lege a învăţământului (1995) deschide cadrul legal al iniţierii unor forme administrative de organizare a învăţământului diferenţiat pentru elevii cu disponibilităţi intelectuale înalte, inclusiv şcoli speciale de stat sau private, precum şi accelerarea studiilor. Nutrim convingerea că acest cadru legislativ se va lărgi. Vor apărea în curând demersurile acţionale, mai mult sau mai puţin profesionale. Sperăm ca această carte, alăturată contribuţiilor altor specialişti, să ofere educatorilor câteva repere ale delimitării calitative a demersurilor educaţionale şi să mărească cu o clipă de cunoaştere în plus lumina pe calea celor mai însoriţi copii.

Carmen Creţu
Iaşi, ianuarie 1996

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul I

Evoluţii în aria semantică a conceptului de excelenţă intelectuală

1. Excelenţa intelectuală între prejudecăţi şi realităţi

Cele mai recente direcţii de cercetare din psihopedagogia excelenţei intelectuale deschid noi orizonturi nu numai în legătură cu viitorul disciplinei, ci şi cu retrospectiva ei. Prin prisma lor, domeniul pare a avea un trecut lung, dar o istorie scurtă. Din timpuri ancestrale, manifestarea aurului cenuşiu în forme multiple de expresie a fost observată şi consemnată mai întâi pe registrele de reflecţie popular-empiric, mitologic şi mistic, mai târziu, religios şi filosofic şi de abia în ultimul secol în arealele ştiinţei.

1.1. Credinţele populare

Larg răspândite în Europa şi America de Nord până în secolul XX, credinţele populare au atribuit precocităţii şi, în general, tuturor formelor de excelenţă intelectuală, o esenţă supranaturală, considerându-le fenomene diabolice, prevestiri ale morţii premature sau simboluri ale unui destin „însemnat". Pentru mulţi psihologi consacraţi ai domeniului excepţionalităţii aptitudinale, tocmai verificarea acestor credinţe a reprezentat provocarea ştiinţifică irezistibilă care le-a marcat cariera. Într-un studiu autobiografic, profesorul american Lewis Terman, iniţiatorul primelor cercetări psihopedagogice sistematice asupra „talentului excepţional", se confesa astfel în legătură cu momentul de debut al carierei sale profesionale :

> „...am intrat la Clark University, (anul 1905, n.n.) unde am petrecut o bună parte din primul an documentându-mă asupra testelor de inteligenţă şi asupra copiilor precoce. Copiii-minune... aveau, în vremea aceea, un prost renume din cauza credinţei înrădăcinate că psihicul le este de obicei afectat sau că sunt anormali şi că, aproape sigur, ori se consumă repede, ori ajung inevitabil la o stupiditate post-adolescentină. «Ceea ce creşte repede se veştejeşte repede» era un proverb deseori evocat. Când am ajuns în ultimul an al studiilor post-universitare, m-am hotărât să mă lămuresc, pe baza unor cercetări proprii, asupra deosebirii existente între copiii precoce şi cei înapoiaţi mental..." (Terman, 1969).

Prejudecata destinului ratat al copilului precoce este pătrunsă adânc în fondul de mentalităţi şi acţionează prin mecanisme psihologice specifice şi asupra pedagogiei spontane (populare) contemporane.

1.2. Tradiţiile de cunoaştere a talentului

Se pare că termenul *talent* este cel mai vechi cuvânt „container" pentru tot ceea ce este desemnat să exprime capacităţile umane superioare unui normal sau obişnuit ipotetic, proiectat pe diverse criterii de diferite comunităţi, de-a lungul istoriei.

Tradiţiile de cunoaştere ale Asiei şi Europei antice au conferit, în general, o interpretare comună a talentului, aceea de „dar" al naturii generoase, exprimat în aptitudini cognitive excepţionale (percepţie, gândire, memorie). La Confucius, noţiunea de inteligenţă sau de capacitate intelectuală era ataşată etimologic de abilităţile excepţionale de vedere şi de auz („Tsung" şi „Ming"), dar se extindea semantic şi asupra proceselor cognitive superioare. În Atena, domeniile recunoscute ale talentului erau aceleaşi cu cele apreciate tradiţional de cultura occidentală: aptitudinile intelectuale exprimate în speculaţia filosofică, excelenţă morală, viziune politică, talent oratoric, aplicaţii artistice şi sportive. Şcoala lui Isocrates, axată pe retorică, *Akademia* centrată pe matematici, metafizică şi politică şi *Lyceum* fondat de Aristotel şi orientat pe ştiinţele naturii erau principalele centre de cultivare a minţii şi sufletului. Platon schiţează în *Politeia* nu atât un stat ideal, cât un profil uman superior, realizabil prin selecţii repetate în vederea orientării pe trasee educaţionale speciale, selecţii concepute pe criterii aptitudinale şi care delimitau la sfârşitul rutei clasa conducătoare formată din cei mai străluciţi membri ai comunităţii. *Concepţia elenistă* despre excelenţă a fost asimilată ulterior de *Roma antică* şi de *Occidentul medieval* (Creţu, 1997). În limba latină populară termenul de talent (lat. *talentum*), preluat din limba greacă, desemna o măsură de greutate în jur de 50 de livre, *talantul*, sau o sumă de bani, în jur de 60 de mine greceşti. Acelaşi termen capătă mai târziu sensul figurat de aptitudine mentală.

Sursele iudeo-creştine asociază performanţa intelectuală cu studiul îndelungat, iar originalitatea rezultatelor şi comunicarea ideatică, cu devoţiunea pentru învăţare. Evreii antici au fundamentat tradiţia iudeică a studiului, predării şi răspândirii cunoaşterii axate pe textele religioase. Supranumiţi „copii ai cărţii", cei care se dedicau întreaga viaţă aprofundării surselor biblice reunite în *Tora* şi, mai târziu, în exegezele rabinice post-talmudice formau un segment populaţional distinct, nu numai prin stil de viaţă sau prin disciplina şi perseverenţa implicării în studiu, ele însele probe de selecţie pe termen lung, ci şi datorită competenţelor intelectuale deosebite, dobândite prin exersarea sistematică a darului natural. Numărul impresionant de personalităţi de origine iudaică care şi-au exprimat geniul în diferite ramuri ale ştiinţei şi artei este explicat în literatura pedagogică şi prin influenţele cumulate în timp ale acestor tradiţii de studiu.

Era creştină relevă noi aspecte ale devenirii excelenţei intelectuale. În parabola „talanţilor" din *Noul Testament* (Matei, 25), Isus se referă la unul dintre actele primordiale ale creatorului: la binecuvântarea omenirii cu talent şi la porunca diseminării şi înmulţirii lui. Cuvântul „talent" are aici sensul propriu de unitate de măsură (grec. *talanton*). Ideea emergenţei divine a talentului este corelată cu obligaţia asumării conştiente a unei uriaşe responsabilităţi individuale şi colective. Neglijarea darului prin necultivare sau irosire în van echivalează cu o profanare. Astfel, creştinismul ridică la rang de sacru nu numai talentul ca dar, ci şi procesul educării lui, ca mărturie de credinţă şi iubire. Evul Mediu european, prin şcolile mănăstireşti şi în special prin

reforma protestantă care a pledat în spiritul perfectibilităţii naturii umane prin efort propriu, a întreţinut valorile educaţiei universale şi valorile dezvoltării ştiinţifice.

Din Evul Mediu şi până la jumătatea secolului nostru, talentul circumscris capacităţii intelectuale a dobândit conotaţia de înnăscut sau natural. În Europa occidentală s-a afirmat profilul intelectual şi spiritual faustian, caracterizat prin căutarea intelectuală intensă, prin orientarea către progres ştiinţific şi tehnologic. Renaşterea europeană a înlocuit imaginea mistică a talentului cu cea umanistă, propunând idealul unui „huomo virtuoso", „magister in diversis atribus".

La începutul secolului XX, expresia maximală a talentului, *geniul*, a fost ataşată epistemologic, mai mult de psihiatrie decât de psihologie, fiind interpretată de unii savanţi precum C. Lombroso, 1864, H. Ellis, 1927, Lange-Eichbaum, 1927, 1967 şi Kretschmer, 1931 ca reprezentând un simptom patologic. Într-un tratat editat de J. Cremerius, 1971, consacrat paralelei dintre pato-biografie şi genialitate, se consideră că începutul concepţiilor devalorizatoare pe linia explicaţiilor patologice ale naturii talentului a fost marcat prin cartea lui Moreau, 1859, în care iritabilitatea exagerat-patologică a sistemului nervos era prezentată ca fiind principala cauză a performanţei intelectuale. Ulterior s-a conturat şi un curent al cercetării psihiatrice ce-şi propunea „diagnoza ştiinţifică a maladiei care caracterizează toţi oamenii ce par a fi genii". Lange-Eichbaum a introdus conceptul de „bio-negativitate" care desemna orice manifestare de anormalitate sau de abatere de la „funcţia vieţii", „toate dinamicile biologic nefavorabile" (Kurth, 1961, p. 96). Deşi aceste interpretări nu au fost niciodată argumentate ştiinţific, ele au deformat pe termen lung imaginea comună asupra surselor şi resurselor excepţionalităţii.

Amânarea până către secolul nostru a debutului cercetării psihopedagogice este explicabilă în parte prin faptul că, în mod convenţional, interogaţia asupra aptitudinilor cognitive supramedii s-a concentrat mai mult pe descrierea fenomenului şi nu pe explicarea lui. Deşi primele contribuţii la constituirea domeniului reflecţiei asupra excelenţei coboară în istorie până la Confucius şi Platon, care au abordat problema nu doar teoretic, ci au făcut şi sugestii practice pentru identificarea, selecţia şi cultivarea talentelor, deşi de atunci s-a întreprins un mare număr de cercetări pedagogice, psihologice, genetice şi sociologice asupra diverselor aspecte ale procesului de „învăţare umană", nici acum nu se pot explica cu precizie cauzele ce diferenţiază personalităţi precum Goethe, Hegel, Einstein şi Edison sau pur şi simplu copiii, tinerii şi adulţii cu realizări remarcabile, de milioanele de semeni cu premise familiale şi educaţionale asemănătoare, dar cu rezultate ce nu depăşesc obişnuitul.

1.3. Cercetarea genetică actuală

Genetica a confirmat natura ereditară a talentului, dar, în acelaşi timp, a demonstrat şi limitele determinării sale înnăscute şi importanţa factorilor de mediu. Aşa cum afirma recent geneticianul american R. Plomin, 1995, genetica „descrie *ce este*, dar nu prezice *ce ar putea fi* sau *ce ar trebui să fie*". Numeroasele studii întreprinse de-a lungul timpului pe gemeni şi copii adoptaţi confirmă atât importanţa eredităţii, cât şi a educaţiei în dezvoltarea aptitudinilor intelectuale. Deşi disputa ştiinţifică dintre ereditate şi mediu este indecisă încă, pe ambele fronturi s-au avansat în ultimii ani

descoperiri importante. Una dintre cele mai fascinante ipoteze lansate acum de genetica moleculară este posibila existenţă a unei gene specifice, responsabile de comportamentele complexe, inclusiv de inteligenţa excepţională (Plomin, Owen & McGuffin, 1994). Două noi direcţii de cercetare, *genetica dezvoltării şi genetica multivariată*, au demonstrat că magnitudinea influenţării genetice a inteligenţei creşte o dată cu vârsta şi că efectele capitalului genetic asupra scorurilor la testele psihologice QI coincid în parte cu cele asupra scorurilor la testele docimologice folosite pentru evaluarea progreselor şcolare.

Un alt subiect extrem de incitant al cercetării genetice este cel al mediului „împărtăşit şi neîmpărtăşit" sau al gradului în care indivizii profită de un mediu dat (Dunn & Plomin, 1990). Prin prisma acestui subiect, cercetarea interfeţei de dezvoltare a individului – ereditate-mediu educativ – trebuie să se axeze mai mult pe rolul activ al copilului în „selectarea, modificarea şi construcţia propriilor lui medii" (Plomin, 1994). Aportul cercetării genetice contemporane la descifrarea mecanismelor de transformare a genotipurilor în fenotipuri, a disponibilităţilor aptitudinale în aptitudini excepţionale justifică includerea geneticii în sistemul interdisciplinar al Ştiinţelor educaţiei.

1.4. Debutul cercetării psihopedagogice

Primele încercări de abordare ştiinţifică a dotării aptitudinale supramedii aparţin lui Sir Francis Galton, 1869, *Hereditary Genius : An Inquiry into its Laws and Consequences* ; Constable, 1905, *Poverty and Hereditary genius* ; Cattell, 1906-1910, *A Statistical Study of American Men of Science* ; Terman, 1906, *Genius and Stupidity*".

Sir Francis Galton (1822-1911), biolog şi antropolog englez, a realizat numeroase şi variate cercetări, a înfiinţat la Londra clasicul laborator de antropometrie în incinta muzeului *South Kesington*, unde a făcut studii antropometrice timp de şase ani, a fost admirat şi criticat în acelaţi timp ca fondator al eugeniei şi ca mentor ideatic al ideologiei fasciste a inegalităţii biologice a raselor. Interesul său major s-a focalizat însă pe ereditatea umană, iar celebritatea sa se leagă de studiul *Hereditary Genius* în care a analizat pe baza unui imens inventar cazuistic corelaţia dintre ascendenţa genealogică şi performanţele în activitate ale unor personalităţi eminente din Anglia secolului XIX. În urma cercetării, Galton, 1892, declara unei distinse societăţi londoneze pline de convenţii :

> „Nu pot accepta ipoteza uneori formulată explicit şi deseori implicit, mai ales în poveştile care-i învaţă pe cei mici să fie buni, după care copiii se nasc foarte asemănători şi că singurii factori care creează diferenţele de la individ la individ sunt exerciţiul permanent şi efortul moral. Obiectez împotriva supoziţiilor care susţin egalitatea naturală în modul cel mai puţin calificat".

Anne Anastasi, 1988 (p. 8) recunoaşte în F. Galton pe cel care a „lansat mişcarea testelor" în lume.

În literatura psihopedagogică există un larg consens asupra faptului că începutul etapei de istorie a psihopedagogiei excelenţei intelectuale este marcat prin iniţierea, de către profesorul american Lewis J. Terman (1877-1956), în 1922, a unui program de cercetare psihosocială şi pedagogică a dezvoltării aptitudinale, *Genetic Studies of Genius*. Iată cum înfăţişează însuşi L. Terman (1925) debutul acestui studiu :

„Visul meu s-a realizat în vara lui 1921, când *Commonwealth Fund of New York City* mi-a oferit o generoasă subvenţie, cu scopul de a identifica o mie de subiecţi cu QI 140 sau mai mare. La acest număr s-au adăugat şi alţii, depistaţi prin testele Stanford-Binet, din grădiniţă până în clasa a VII-a, iar un test de inteligenţă cu administrare în grup aplicat în 95 de licee a furnizat aproape 400 de subiecţi adiţionali. Aceştia din urmă împreună cu cei pe care îi depistasem înainte de 1921 au făcut ca totalul să se apropie de 1.500. QI: mediu era de aproximativ 150, iar 80 de subiecţi se ridicau până la 170 sau mai mult".

În momentul lansării cercetării, lotul investigat avea vârsta medie de 11 ani şi era compus din 671 de fete şi 857 de băieţi. Ei fuseseră selecţionaţi dintr-o populaţie de peste un sfert de milion de elevi din California. Subiecţii eşantionului au fost urmăriţi în cadru cercetării întreaga lor viaţă, prin evaluări succesive axate pe diverse variabile (satisfacţia în viaţa profesională, familială, rata divorţurilor, gradul de persistenţă al muncii în deceniul şase al vieţii). Într-un studiu publicat de unul dintre urmaşii lui Terman, profesorul R.R. Sears, în 1977, vârsta medie a subiecţilor era de 62 de ani. În numărul din februarie, 1980, revista „Psychology Today", publica articolul *1.528 Little Geniuses and How They Grew,* sub semnătura lui D. Goleman, în care L. Terman primeşte post mortem răspunsul la întrebarea pe care a formulat-o în 1921, la declanşarea cercetării:

„Cum se vor descurca aceşti copii la vârsta adultă? Îi va ajuta oare geniul lor să dobândească în final un mai mare succes decât al colegilor de vârstă sau acest geniu le-a fost destinat să le pună bețe în roate?".

În planul praxisului educaţional, orice demers, de la identificarea copiilor potenţial performeri şi până la proiectarea şanselor la învăţare sincrone cu ritmul lor natural de evoluţie, presupune *ab initio* definirea conceptului de talent intelectual. Dar tocmai acestui aspect fundamental pentru practica educaţională, literatura psihopedagogică îi oferă de la debut şi până acum o imagine controversată, în ciuda evoluţiilor incontestabile care s-au realizat de la faza suprapunerii reducţioniste a fenomenului dotării aptitudinale înalte cu inteligenţa. Precaritatea acestei situaţii poate fi parţial justificată prin existenţa unor limite ale domeniului psihopedagogic în general, referitoare la originea capacităţii intelectuale, la natura intelectului şi la modalitatea stabilirii unei medii referenţiale în aprecierea nivelului intelectual[1].

Cu toate progresele psihologiei, geneticii şi ale neurofiziologiei, *originea capacităţilor intelectuale* continuă să rămână parţial neelucidată. Teoria intercorelaţiei factorilor ereditari, de mediu şi de educaţie în determinarea performanţelor intelectuale s-a impus astăzi ca o axiomă psihopedagogică, dar nu s-a studiat riguros contribuţia fiecăruia dintre aceşti factori. Nediscriminarea suficientă a embriologiei excelenţei intelectuale provoacă dificultăţi practice, de exemplu, în identificarea timpurie a indivizilor dotaţi. Efectele unei educaţii speciale oferite unui copil înzestrat intelectual mai modest pot fi confundate, în primele stadii ontogenetice, cu semnele unor veritabile dispoziţii aptitudinale înnăscute.

Natura intelectului este o altă necunoscută. A rămas încă deschisă problema existenţei unei aptitudini intelectuale generale şi a interferenţei dintre aceasta şi aptitudinile speciale, deşi dezbaterea a consumat multă cerneală tipografică în a doua jumătate a secolului nostru. Mai mult, apariţia unor noi teorii de psihologie cognitivă,

ca aceea a „inteligenţelor multiple" elaborată de H. Gardner (1984, 1995) pare a complica şi mai mult lucrurile, mutând accentul de pe delimitarea dintre inteligenţa generală şi cea specială, pe discriminarea între orice formă de inteligenţă şi alţi factori de personalitate. Deşi sunt pe deplin recunoscute, procesele prin care celelalte componente ale personalităţii contribuie la performanţa intelectuală nu sunt suficient explicate. Inexistenţa unui acord asupra problemei naturii intelectului a fost subliniată şi în cadrul dezbaterilor Sesiunii din 1989 a *International Society for Intelligence Education* (ISIE), dedicată memoriei psihologului american J.P. Guilford.

Dificultatea stabilirii unei norme sau medii statistice şi a măsurării abaterilor faţă de ea este o altă problemă spinoasă a domeniului. Noţiunile „dotat" şi „superior dotat" au prin ele însele un caracter comparativ, presupunând raportarea la o medie. Metodologia psihopedagogică a stabilirii acestei medii nu este încă validată ştiinţific ea fiind de cele mai multe ori nerelevantă în raport cu modelele teoretice ale excepţionalităţii intelectuale adoptate de cei care solicită psihodiagnoza. Psihodiagnosticul dezvoltării intelectuale presupune centrarea pe anumiţi indicatori ontogenetici (saturaţi de trăsături de maturitate, inteligenţă, emoţionalitate, activităţi predominante etc.) şi adaptarea procedeelor şi instrumentelor de evaluare folosite în conformitate cu aceşti indicatori. Modelele teoretice se diferenţiază în special prin semnificaţia pe care o acordă diferiţilor indicatori ontogenetici în estimarea excepţionalităţii. De asemenea, media configurată prin unul şi acelaşi instrument standardizat şi omologat, variază mult pe regiuni şi subregiuni culturale, reliefând diferenţele de pondere în cadrul modelelor culturale şi educaţionale diferite, a profilului aptitudinal cultivat şi apreciat.

2. Turnul Babel al terminologiei

Insuficienţele explicaţiei teoretice au incidenţă şi asupra terminologiei prin care se desemnează cazuistic populaţia de referinţă. Limba română oferă în acest sens un exemplu elocvent, prin multitudinea termenilor care, deşi au sensuri distincte, sunt folosiţi ca sinonimi, nu numai în vorbirea curentă, ci şi în literatura psihopedagogică, începând cu lucrările din 1929 ale lui L. Rusu şi F. Ştefănescu-Goangă şi până în prezent: „bun la învăţătură", „talentat", „capabil de performanţe", „precoce", „excepţional", „supranormal", „copil minune".

Conceptul „talent" este un favorit în acest portofoliu terminologic. Deşi reprezintă şi în limba română cel mai vechi termen al fenomenului focalizat aici, el nu s-a perimat lingvistic. Putem chiar spune că, prin accepţiunea sa psihologică, cuvântul talent corespunde cel mai mult modelelor teoretice contemporane. În dicţionarul de psihologie elaborat de Paul Popescu Neveanu, 1978, talentul este definit ca „ansamblul dispoziţiilor funcţionale, ereditare şi al sistemelor operaţionale dobândite ce mijlocesc performanţe deosebite şi realizări originale în activitate" (p. 701). Talentul este descris ca o treaptă superioară de dezvoltare a aptitudinilor şi ca o disponibilitate spre creaţie originală. El este nu numai efectul „dezvoltării maxime a uneia dintre aptitudini, ci şi, mai ales, efectul interacţiunii, interpenetraţiei, intermodelării a diferite şi eterogene aptitudini satisfăcător sau superior dezvoltate"(p. 701).

Termenii „dotat", „superior dotat", „supradotat" au fost adoptaţi mai recent de limba română prin traducere din limba franceză. În limbajul comun, ei sunt folosiţi

de multe ori pentru a semnifica aceeaşi categorie de indivizi, fără a se opera diferenţele de nivel aptitudinal la care se face referire.

Se manifestă o tendinţă abuzivă de a unifica arealul lor semantic. Cel mai hegemonic şi cel mai mediatizat dintre termeni este cel de „supradotat", care circulă fără nici un complex lingvistic şi în versiunea cu o conotaţie de aventură, „superdotat". Raportându-ne la înţelesul său strict ştiinţific, pe care îl vom dezvolta în continuare, ni se pare că asistăm la un cert fenomen lingvistic de integrare prin simplificare a unui termen al vocabularului ştiinţific specific în vocabularul general. Cuvântul „supradotat" tinde să desemneze şi segmentul populaţional desemnat în registrul ştiinţific de termenul „superior dotat" şi chiar, printr-o licenţă de ignoranţă, se extinde uneori şi asupra segmentului „dotaţilor". Fenomenul nu ar avea nici o gravitate dacă nu ar contagia literatura pedagogică şi de politică a învăţământului, unde o referire expresă la un segment populaţional conduce la stabilirea unor procente precise de elevi cuprinşi în programe educaţionale speciale sau în planificarea riguroasă a resurselor umane şi materiale pentru educaţia diferenţiată pe criterii aptitudinale. În asemenea cazuri se impune specificarea semantică a noţiunilor. Credem că acest lucru este necesar atunci când în documentele didactice sau în orice prevedere şcolară apare termenul de „supradotat". Autorii materialelor respective ar trebui să-şi precizeze cadrele referenţiale prin formularea unei definiţii de lucru. Astfel, s-ar evita multe confuzii, neînţelegeri şi conflicte generate în faza de operaţionalizare a conţinutului materialelor.

Cei trei termeni au intrat în registrul conceptual al psihologiei în urma analizelor statistice a scorurilor rezultate din aplicarea testelor de inteligenţă. Fiecare termen în parte viza câte un segment specific populaţiei, diferenţiat prin anumite praguri ale coeficientului de inteligenţă obţinut la teste cu administrare individuală (Scala *Wechsler* pentru adulţi – WAIS, pentru copii – WISC, CATTELL, *Iowa Tests of Educational Development* – ITED etc.). Deşi aceste praguri diferă sensibil în analizele statistice elaborate de diverşi autori, este evident faptul că între segmentele „dotat", „superior dotat" şi „supradotat" există decalaje semnificative pentru praxisul educaţional. De exemplu, în analiza oferită de J.M. Dunlap, 1975, frecvenţa cazurilor corespunzătoare fiecăruia dintre cele trei segmente desemnate de termenii de mai sus, raportată la populaţia şcolară globală, este de respectiv: 1 la 10-15; 1 la 40-160; 1 la 10.000-100.000. A concepe proiecte educaţionale pentru „supradotaţi" înseamnă deci, într-o decodificare psihometrică şi prin referire la discursul statistic, a considera numai un procent de aproximativ 0,00002% din populaţia şcolară (F. Gagné, 1989), adică o parte infimă numeric din capitalul de excelenţă al unei comunităţi.

Precizăm că majoritatea specialiştilor au convenit asupra faptului că inteligenţa generală este doar unul dintre factorii ce determină capacitatea intelectuală înaltă. Diagnoza ştiinţifică presupune o strategie metodologică mai complexă decât administrarea unor teste de inteligenţă.

În general, în literatura psihopedagogică românească, precum şi în diverse documente cu adresabilitate didactică s-a folosit termenul „supradotare" cu referire la nivelurile înalte ale capacităţii intelectuale generale. Comparativ mai frecvent folosit, termenul „talent" desemna, cu precădere, aptitudinile specifice, de tipul celor artistice, sportive, de organizare şi conducere, dar şi a celor academice: talent pentru matematică, istorie, limbi străine etc. Accesul mai larg la resursele de informaţie ştiinţifică din

întreaga lume şi racordarea la dezbaterile majore ale domeniului observabile în ultimii ani au determinat o liberalizare sau o flexibilizare a terminologiei. Termenul „supradotare" nu mai este raportat automat la procentul restrictiv invocat mai sus. Alături de acesta semnalăm creşterea frecvenţei de utilizare a unor termeni preferaţi în literatura de specialitate, anume cei de *soft* ca „aptitudini/abilităţi înalte", „excelenţă aptitudinală", „expresie/manifestare aptitudinală excepţională" etc. Se înţelege astfel că fenomenul psihologic vizat este prea complex, nuanţat şi multideterminat pentru a mai fi saturat de sintagme clişeu sau cu surplus de conotaţii dobândite prin uz abuziv.

În ceea ce ne priveşte, preferăm conceptele de *aptitudini înalte, aptitudini supramedii, talent* şi *excelenţă*, cu funcţia de desemnare probabilistă a fenomenului excepţionalităţii manifestat în orice domeniu al strădaniei umane social-utile. Adjectivate, aceste concepte vor face referire, în cartea de faţă, la indivizii cu aptitudini generale sau specifice, superioare unei medii ipotetice şi evoluând pe un interval deschis către tendinţa ascendendă.

Şi literaturile străine prezintă o diversitate de termeni care, departe de a reflecta doar diferenţe semantice inerente codării aceleaşi realităţi, prin cuvinte aparţinând unor culturi distincte, trădează concepţii psihologice şi pedagogice diferite. În literatura anglo-saxonă termenul tradiţional este *gifted (dăruit)*, lansat de G.M. Whipple (după M. More, 1920, *Cyclopedia of Education*). Acest termen are meritul de a fi unificat terminologia engleză, destul de diversificată în trecut: *pupils with more than average capability, brilliant children, pupils with supernormal mentality*. Mai nou, sunt preferaţi termenii *able people, able child* şi, pentru desemnarea fenomenului, *high ability*. În limba franceză, termenii cei mai vehiculaţi, *doué(e)* („dotat nativ") şi *surdoué* („supradotat" sau „superior dotat") au conotaţia de „mai capabil decât alţii". Termenii *gifted* şi *doué* au semnificaţii asemănătoare în dicţionarele lui Webster (1967) şi De Landsheere (1979), desemnând un *individ cu orice abilitate sau capacitate naturală superioară mediei*.

Fiecare literatură a creat câte un termen mai mult sau mai puţin apropiat etimologic şi semantic aceleaşi realităţi: *begabt* (germ.), *begaaftd* (oland.), *superdotacion* (span.), *sobredotaçao* (portug.), *odarionnîi* (rusă) sau „elev cu aptitudini deosebite" – *ucenik s iskliucitelnîmi sposobnosteami* (rusă).

În ultimul timp, se observă din partea unor asociaţii profesionale internaţionale care publică în limba engleză preferinţa pentru sintagmele *giftedness, high ability* (pentru fenomen) şi *able people; very able and talented people,* (pentru manifestare cazuistică). Eforturile de a identifica în vocabularul limbilor naţionale termenii cu o arie semantică cât mai apropiată demonstrează, într-un plan mai profund decât cel al exigenţelor de comunicare interlingvistică fidelă, tendinţa spre a conferi unui sens transcultural fenomenului dotării superioare. Acest sens relevă unitatea de expresie performantă a naturii umane. Credem că orice demers teoretic sau practic asupra acestui fenomen trebuie să decurgă dintr-o accepţiune interculturală şi că o viitoare definiţie general operantă poate fi elaborată numai cu aportul interdisciplinar şi intercultural atât al ştiinţelor educaţiei, cât şi al filosofiei culturii, axiologiei, religiei, artei şi altor forme spirituale de lărgire a orizontului cunoaşterii.

Reconsiderarea în teoria şi practica educaţională a termenului *gifted* („supradotat") reprezintă una dintre cele mai stringente probleme ale domeniului. „În secolul XXI,

acest termen va mai servi adecvat obiectivele investigaţiilor şi practicilor noastre educaţionale?" J. Gallagher (1991) a lansat această întrebare pornind de la constatarea că termenul „supradotat" a dobândit de-a lungul timpului un „surplus de înţelesuri" care îl face confuz şi inoperant. Conotaţiile negative adiţionate uneori în sfera politicii şi practicii educaţionale îl prezintă, în viziunea autorului, „moralmente ofensiv".

Sesizată de mai mulţi ani, nonfuncţionalitatea progresivă a sintagmei „individ supradotat" a condus la eliminarea ei din diverse titulaturi. De exemplu, European Council for High Ability – ECHA, una dintre cele mai importante asociaţii ştiinţifice în domeniu din lume, şi-a motivat în acest sens alegerea titlului, în 1988, iar World Council for Gifted and Talented Children – WCGTC şi-a propus recent, din aceleaşi motive, să adopte un nou nume.

Înlocuirea unui termen supravehiculat presupune însă numeroase alte modificări (schimbarea titlurilor celor mai cunoscute publicaţii în domeniu, reinterpretarea teoriilor existente, reconsiderarea ghidurilor educaţionale, adaptarea prevederilor legislative la noua terminologie, reinformarea educatorilor etc.) şi, de asemenea, asumarea riscurilor implicate. Redăm paralela avantaje/dezavantaje, elaborată în acelaşi studiu de J. Gallagher, care acompaniază virtual unele opţiuni pentru înlocuirea termenului „dotat":

Opţiuni	*Avantaje*	*Dezavantaje*
Menţinerea definiţiei	Optimizarea programelor fără a se renunţa la avantajele conferite prin recunoaşterea prin lege a „dotaţilor".	Se menţin concepţiile perimate despre fenomenul dotării aptitudinale.
Abandonarea termenului şi înlocuirea sa	Cercetarea dispune de un termen adecvat noii concepţii despre dezvoltarea intelectului.	Numeroase modificări în activitatea publicaţiilor, asociaţiilor, legislativă etc.
Centrarea definiţiei pe performanţă şi nu pe aptitudine	Şcoala poate selecţiona mai uşor elevii cu performanţă.	Neglijarea categoriilor speciale de copii dotaţi (dezavantajaţi cultural, economic, cu handicapuri fizice, neurologice, senzoriale etc.) care nu ajung în general la performanţă.
Centrarea definiţiei pe programele pentru elevii dotaţi	Facilitarea administrării programelor diferenţiate.	Programul curent va mai incita comportamentele specifice dotaţilor?
Statu quo	Economie de timp, bani şi energie, presupuse de orice modificare.	Menţinerea şi amplificarea multor probleme nerezolvate.

Termenul adoptat şi definiţia sa devin repere ale politicii şi practicii educative diferenţiate. Astfel, actul de elaborare a unui concept şi de definire a fenomenului excelenţei intelectuale presupune, pe lângă conformarea la exigenţele epistemologice ale domeniului şi momentului, conştientizarea şi asumarea unei responsabilităţi speciale. Transmise categoriilor de educatori practicieni, ca definiţie de lucru, termenul şi definiţia dobândesc accente de management educaţional. În unele sisteme naţionale

de învățământ, definiția „individului dotat" a devenit, prin referire legislativă, reper al politicii educaționale (v. Creţu, C., 1995). De altfel, pentru a fi operantă, orice prevedere din Legea învățământului care deschide posibilitatea elaborării şi aplicării programelor instructiv-educative speciale pentru copiii şi adolescenţii cu disponibilităţi aptitudinale înalte va trebui să adopte în mod explicit o definiţie generală a populaţiei şcolare vizate. Ulterior, această definiţie va influenţa direct sau indirect toate demersurile practice din continuumul educaţional destinat excelenţei umane: identificare – cultivare – afirmare – promovare – consacrare.

3. O istorie a cercetării psihopedagogice în definiţii ale excelenţei

Deşi are o istorie scurtă, psihopedagogia individului cu aptitudini intelectuale înalte a consemnat numeroase definiţii ale obiectului său de studiu. Una dintre primele tentative de clasificare a acestora aparţine cercetătorilor americani Merle S. Sumtion şi Evelyn M. Luecking (1960). Aici sunt delimitate patru categorii de definiţii:

a. *definiţiile obiective* sunt elaborate prin referire la scorul obţinut la un test de inteligenţă sau orice altă probă standardizată de performanţă. În general, se consideră că un scor de peste 130 QI indică dezvoltarea superioară a inteligenţei. Lewis Terman a adoptat scorul de 140 QI la testul *Stanford-Binet* şi cel de 135 QI la *Terman Group Intelligence Test*, drept limită convenţională între capacitatea intelectuală medie şi cea înaltă;
b. *definiţiile descriptive* includ, pe lângă referirile la inteligenţă, caracteristici superioare ale altor procese cognitive şi ale unor laturi ale personalităţii, exprimate în trăsături comportamentale;
c. *combinaţii* între tipurile de definiţii enumerate mai sus;

Putem actualiza această clasificare, prin referire la literatura ultimilor 30 de ani. Astfel, propunem, în spiritul criteriului operant în delimitarea de mai sus, o nouă categorie de definiţii:

d. *definiţiile interactive* care prezintă fenomenul dotării superioare ca rezultantă a acţiunii combinate a unui complex de factori interni şi externi situaţi în contexte dinamice. Categoria adiţionată este reprezentată de orientările contemporane ale cercetării fundamentale.

În continuare vom urmări evoluţia procesului de delimitare conceptuală avansând drept criteriu de sistematizare corelarea categoriilor de definiţii specificate cu intervalul de timp asupra căruia au avut un impact semnificativ, concretizat prin susţinerea unor concepţii şi practici educaţionale:

1. etapa definirii şi identificării indivizilor dotaţi pe baza QI;
2. etapa considerării alături de inteligenţă şi a scorurilor la probele de creativitate;
3. etapa multiplicării progresive a dimensiunilor conceptului „dotare superioară";
4. etapa actuală, marcată de tendinţa introducerii în definiţie a explicaţiei naturii şi genezei dotării superioare.

1. Primele definiţii bazate pe probe obiective s-au centrat pe QI detectat prin testele *Stanford-Binet*, *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC), *California*

Test of Mental Maturity (CTMM), *Otis Quic-Scoring Test*. Această etapă coincide cu apariţia primelor metode şi tehnici psihologice de măsurare a capacităţii intelectuale. A. Binet şi T. Simon au oferit o probă decisivă pentru demonstrarea existenţei diferenţelor individuale native, prin elaborarea, în 1904, a primului test de inteligenţă.

În acelaşi timp, A. Binet a respins „pesimismul brutal" care stipula că nivelul individual de inteligenţă este definitiv fixat prin ereditate şi că educaţia n-ar avea influenţă asupra acestei capacităţi.

Personalitate cu o contribuţie deosebită la constituirea psihopedagogiei indivizilor dotaţi, profesorul Lewis Terman alături de colaboratorii săi de la Universitatea Stanford-SUA, a iniţiat, în 1921, celebrul studiu longitudinal *Genetic Studies of Genius* (1925). Continuat până în anii noştri de R. Sears şi alţii în calitate de executori ai testamentului ştiinţific al lui Terman, studiul a condus continuu la concluzii dintre care unele au confirmat ipotezele iniţiale. Exegeza contemporană subliniază coordonatele concepţiei lui Terman asupra excepţionalităţii: fenomenul este determinat de inteligenţa generală, interpretată ca fiind un continuum de însuşiri pe care le posedă toţi indivizii la aceeaşi vârstă, dar în grade de dezvoltare diferite. Terman a avansat ipoteza că individul dotat intelectual este de asemenea superior colegilor de vârstă în privinţa stării sănătăţii generale fizice şi mentale, a adaptării la schimbare, stabilitate emoţională, a nivelului de inteligenţă la maturitate, statusului ocupaţional, veniturilor materiale, publicaţiilor, invenţiilor şi chiar a „stării de mulţumire" pe care o trăieşte.

Datele lui Terman nu sunt în concordanţă cu teoria Lange-Eichbaum (1932) conform căreia performanţele se produc de obicei pe fondul unei tensiuni emoţionale aflate la graniţa cu patologicul: „Teoria Lange-Eichbaum este valabilă pentru un Hitler, dar nu şi pentru un Churchill, poate pentru tânărul senator din Wisconsin, dar nu şi pentru un Jefferson sau un Washington" (L.Terman, 1954).

În schimb, ipoteza lui Terman este confirmată de 300 de studii de caz minuţioase, întreprise de Sears şi alţii, asupra vieţii la maturitate a 300 de subiecţi cu succese profesionale maximale/minimale care au reflectat importanţa factorilor de personalitate (nonintelectivi) în manifestarea talentului intelectual: perseverenţa în finalizarea activităţii, integrarea obiectivelor, încrederea în sine, eliberarea de sentimentul inferiorităţii. Şi alte cercetări desfăşurate ulterior în Anglia au confirmat această ipoteză (Pringle, 1970; Hitchfield, 1973; Freeman,1979).

Un alt studiu deosebit de interesant întreprins de Terman şi colaboratorii săi şi-a propus să aplice testul de inteligenţă unor personalităţi ale culturii universale având ca material investigativ biografia şi opera acestora (Galton, Goethe, Leibniz, Mill, Voltaire, Dickens, Kant, Pope, Luther, Faraday, Adams, Darwin, Scott, Mozart etc.). Prima încercare a evaluării coeficientului de inteligenţă a fost efectuată de Catharine Cox, 1926, ca parte integrantă a cercetării coordonate de L. Terman („The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses"). Subiecţii acestei cercetări provin dintr-o selecţie a 510 persoane din lista alcătuită cu obiectivitate de către Cattall care a cuprins 1.000 dintre oamenii eminenţi din istorie. C. Cox şi doi asistenţi au parcurs cca 3.000 de biografii pentru a colecta date relevante pentru dezvoltarea intelectuală timpurie a subiecţilor. Ulterior, trei psihologi specializaţi (C., M., T.) au citit materialul documentar şi au calculat pentru fiecare subiect IQ corespunzător pentru fiecare din vârstele cronologice. Media celor trei IQ calculat separat de fiecare psiholog reprezintă indicele inteligenţei.

Redăm, în *anexa I*, rezultatele acestei cercetări pentru grupul A, aşa cum au fost publicate în ediţia princeps a volumului II al monumentalului studiu, precizând că s-au abordat 301 studii de caz (282 -grup A şi 19 -grup B) s-au măsurat comportamentele şi performanţele în două etape ale vieţii („copilăria şi prima tinereţe până la 17 ani" ; „prima perioadă a maturităţii") şi s-au urmărit şapte indicatori : 1. datele biografice, domeniul eminenţei, rangul eminenţei ; 2. exegeza operei ; 3. date cronologice ; 4. ascendenţa familială ; 5. evoluţia în etapele de vârstă menţionate ; 6. caracterizarea personalităţii ; 7. „bazele geniului" (Terman *et al.*, 1926, *Genetic studies of genius*, vol. II).

Notă : Anexa 1 a fost reprodusă după Terman *et al.*, 1926, *Genetic studies of genius*, vol. II, partea a doua : *Subjects and data*, obţinut ca material de lucru la Workshop, Nijmegen-Olanda, octombrie 1994.

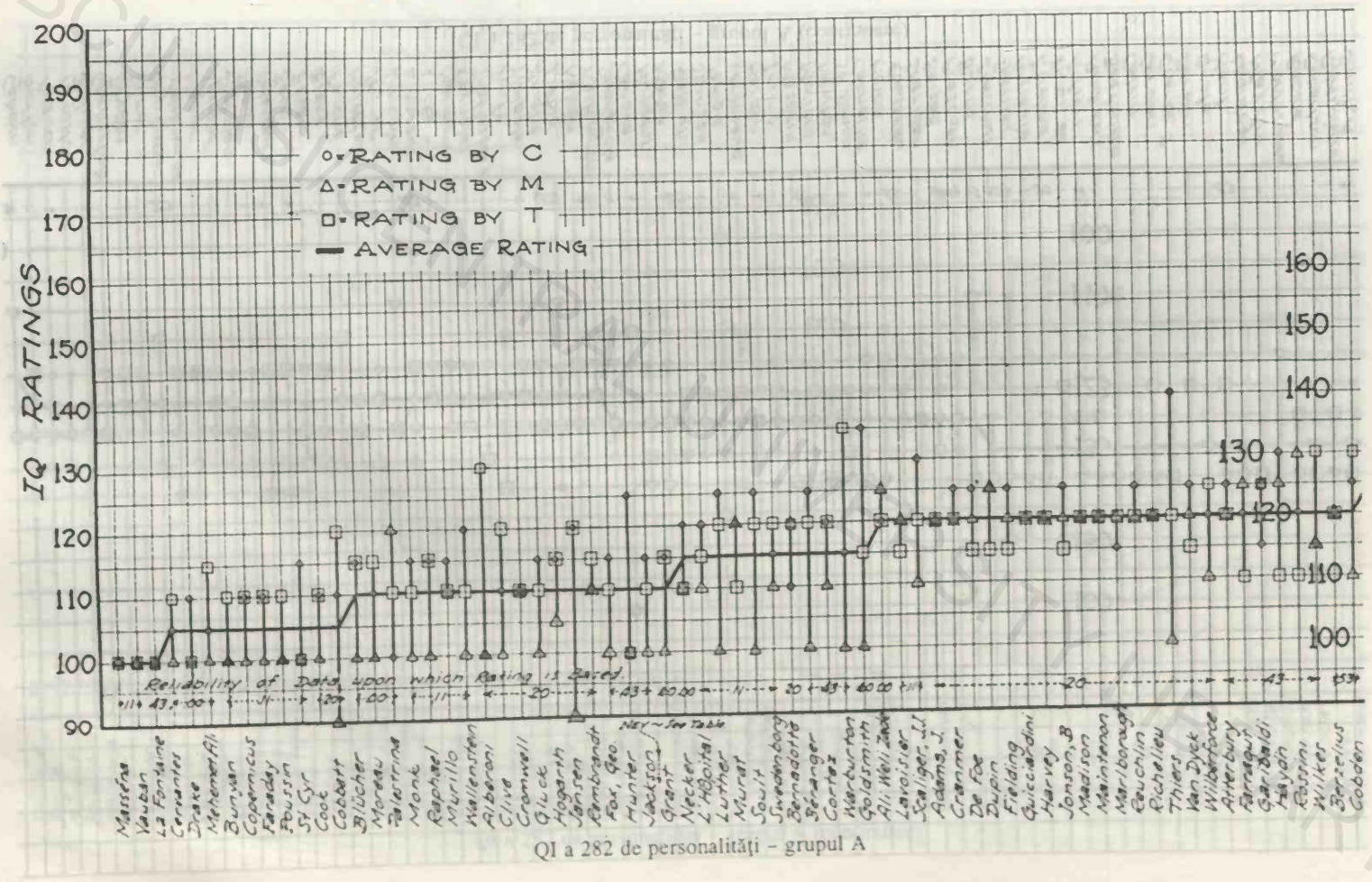
Mai târziu, definirea excelenţei intelectuale prin referire la scorul obţinut la un scor de inteligenţă a permis operarea unor diferenţieri nu numai între populaţiile cu niveluri de dotare medii şi, respectiv, supramedii, ci şi în interiorul categoriei de indivizi cu potenţial intelectual supramediu. Subsegmnetele astfel conturate sunt desemnate prin termenii „dotat", „superior dotat" şi „supradotat", iar pragurile dintre aceste segmente diferă sensibil, de la autor la autor. Redăm, pentru exemplificare, două tabele cu versiunile analizelor statistice propuse de J.M. Dunlap, 1975 şi, respectiv, de F. Gagné, 1989.

Tabel 1 (J.M. Dunlap) :

Categoria probabilă	*Abaterea standard*	*QI*	*Frecvenţa în populaţia şcolară*
1. Dotaţi	1-1,5 şi peste	116-135 şi peste	1 la 10-15
2. Superior dotaţi	2-2,5 şi peste	132-140 şi peste	1 din 40-160
3. Supradotaţi	4,5-5 şi peste	172-180 şi peste	1 din 10.000-100.000

Tabel 2 (F. Gagné) :

Subsegmentele	*QI*	*%*	*Abaterea standard*	*Frecvenţa*
1. Dotat liminal	112 - 115	15 - 20 %	+1	1 din 5 sau 6
2. Dotat moderat	125 - 130	2 - 4 %	+2	1 din 35 (+10)
3. Dotat superior	140 - 145	0,001 - 0,003 %	+3	1 din 600 (+300)
4. Dotat excepţional	155 - 160	0,00002 %	+4	1 din 50 000 (+10 000)



QI a 282 de personalități – grupul A

QI a 282 de personalități – grupul A (continuare)

QI a 282 de personalități - grupul A (continuare)

BCU

QI a 282 de personalități – grupul A (continuare)

BOOKS LIBRARY

Menţionăm că, deşi majoritatea specialiştilor contemporani caracterizează similitudinea dintre inteligenţa generală şi dotarea intelectuală supramedie drept simplistă, în practica şcolară testele de inteligenţă sunt considerate în continuare principalul procedeu de identificare a elevilor dotaţi şi, în acelaşi timp, de predicţie a performanţelor academice.

Pe aceeaşi linie, a asimilării în totalitate a excelenţei intelectuale cu inteligenţa, s-au înscris şi cercetările de după Fr. Galton, L. Terman şi L.S. Hollingworth, dar a apărut evidentă orientarea către descrierea inteligenţei ca un construct cu mai multe componenete, fiecare având o relativă independenţă.

Astfel, în primii ani de activitate, Societatea Naţională pentru Studiul Educaţiei (NSSE), SUA, menţionată în „Yearbooks", nr. 19/1920 şi 23/1924, caracteriza elevul dotat prin „inteligenţă superioară şi abilităţi academice" evidenţiate prin rezultatele şcolare [2]. Studiile de mai târziu (de exemplu Thurstone, 1947, Guilford, 1967) au sugerat interpretarea inteligenţei ca proces multifactorial sau ca expresie a unor structuri operaţionale compuse care se constituie gradat. Productivitatea intelectului este dependentă de articularea acţiunii acestor factori. Ca atare, diferenţele de dotare nu sunt în primul rând decalaje de grad de dezvoltare a factorilor componenţi, ci de interrelaţionare a lor, manifestată în capacitatea de înţelegere, abstractizare, adecvare etc.

Testele de capacităţi speciale au fost elaborate prin complementaritate cu cele de inteligenţă generală cu scopul de a estima separat evoluţia fiecăruia dintre factorii constitutivi ai inteligenţei. În concepţia lui L.L. Thurstone, factorii inteligenţei sunt *capacitatea relaţiilor spaţiale, viteza de percepţie, înţelegerea corectă a noţiunilor, fluenţa verbală, uşurinţa de a opera cu numere, memoria asociativă şi inducţia*. Era analizelor factoriale se lansase! J.P. Guilford înaintează şi mai mult pe aceeaşi linie, considerând că factorii discriminaţi de Thurstone nu exprimă întreaga funcţionalitate a inteligenţei şi avansează alte analize factoriale, din ce în ce mai complexe.

2. Această etapă se caracterizează prin depăşirea identificării fenomenului de dotare intelectuală înaltă cu inteligenţa şi includerea, alături de inteligenţă, şi a creativităţii. Un important impuls în această direcţie s-a resimţit în anii '50 o dată cu controversa asupra testelor de inteligenţă şi, totodată, multiplicarea „semnalelor" de dotare intelectuală acceptate. Definiţiile au devenit mai liberale după evidenţierea limitelor testelor de inteligenţă, chiar şi în lucrările unor partizani ai acestor probe. Astfel, Leta S. Hollingworth caracterizase copilul dotat, în 1927, ca având un QI de minimum 130, inteligenţa fiind în viziunea prestigioasei cercetătoare americane „capacitatea înaltă pentru lectură şi abilitatea de a opera cu abstracţiuni şi simboluri". Mai târziu întâlnim la aceeaşi autoare definiţia:

> „Prin termenul de *copil dotat* desemnăm pe acela care este mult mai educabil decât colegii de vârstă. Educabilitatea excepţională poate evolua în una din direcţiile: artă, aptitudini tehnice, lectură, inteligenţă abstractă. Este de datoria şcolii să ia în consideraţie toate formele dotării pentru a ajuta copiii deosebit de capabili să se dezvolte în acord cu posibilităţile lor şi ale societăţii".

Noua tendinţă este şi mai explicită într-o lucrare din 1952, a lui M.C. Pritchard, în care individul dotat este descris în următorii termeni:

> „Dacă prin copii dotaţi înţelegem pe aceia care promit o creativitate de înalt nivel, este puţin probabil ca testele de inteligenţă cunoscute până acum să fie recomandate pentru

identificare. În creativitate, importantă este originalitatea, iar aceasta implică succesul în controlul şi organizarea problemelor sau experienţelor noi. Testele de inteligenţă conţin probleme cu toate datele cunoscute. Conţinutul testelor de inteligenţă este structural deficitar în situaţii care provoacă originalitatea şi creativitatea".

O contribuţie decisivă pentru includerea creativităţii în definiţia dotării intelectuale au avut-o cercetările de mai târziu, efectuate prin aplicarea bateriilor de teste de creativitate Guilford (probe verbale administrate colectiv, în timp limitat, începând cu vârsta pubertăţii), Torrance şi colaboratorii săi (bateria Minnesota care cuprinde probe verbale cu stimuli nonverbali, verbale cu stimuli verbali şi nonverbale, administrate colectiv cu timp limitat, postpubertate), Wallach şi Kogan (probe cu răspunsuri orale, administrate individual, cu timp nelimitat, aplicate de la vârsta pubertăţii, într-o atmosferă relaxată), Getzels şi Jackson (bateria aduce corecturi la metodologia de eşantionare şi la condiţiile de aplicare a probelor propuse de Guilford şi Cattel). Studiile elaborate de Osborn (1957), Barron (1963), Torrance (1960, 1967, 1971), Stein (1975), Vernon (1977) *et al.* au demonstrat că inteligenţa generală nu este sinonimă cu creativitatea generală, în special prin analiza variaţiei coeficientului de corelaţie a testelor de inteligenţă şi a testelor de creativitate. Prezenţa unei variaţii medii între – 0,04 şi 0,70 a permis acceptarea ipotezei că peste un anumit prag, creşterea nivelului de inteligenţă este nerelevantă pentru performanţa în creativitate. De la un anumit nivel în sus, în creaţie, mai importanţi decât inteligenţa, sunt factorii ambientali, motivaţionali, stilistici. S-a încercat chiar şi stabilirea unor praguri minime de inteligenţă, diferenţiate pe activităţi: ştiinţifice (115 sau 125 QI); artistice (100 sau 115 QI). Această ultimă ipoteză are mulţi susţinători, deşi nu a fost confirmată în totalitate de cercetările ulterioare.

Şi lucrările lui Taylor şi Ellison (1975) au atras atenţia că testele de inteligenţă administrate curent investighează numai câteva abilităţi intelectuale (circa 8) care nu constituie decât o mică fracţie din cele peste 100 presupuse de autori a fi antrenate în realizarea intelectuală (de tip academic). Susţinând ireductibilitatea capacităţii intelectuale înalte la inteligenţa generală superioară, aceiaşi autori au analizat importanţa creativităţii în performanţa academică, în planificare, comunicare şi luarea deciziilor.

3. Concomitent cu investigaţiile din sfera creativităţii au fost iniţiate şi altele care au condus la adoptarea unei viziuni multidimensionale asupra dotării înalte. A.H. Passow (1955) a lărgit considerabil aria semantică a conceptului, propunând ca indicator al înaltei abilităţi „capacitatea pentru pregătire superioară în orice sferă de activitate umană". Iniţiatorii programului educativ pentru elevii dotaţi din Portland – *Oregon Public Schools*, 1959, sponsorizat de Fundaţia Ford, au luat poziţie critică faţă de definiţia restrânsă la abilităţile academice, au propus o nouă interpretare a conceptului şi au aplicat strategii didactice adecvate acesteia. Astfel, segmentul indivizilor dotaţi, beneficiari ai acestor programe de educaţie specială a fost extins de la 3-5% la 10% din populaţia şcolară cu cele mai înalte disponibilităţi aptitudinale pentru arte plastice, compoziţie literară, muzică, teatru, dans, tehnică şi relaţii interpersonale.

În practica educaţională, un moment semnificativ pentru a treia etapă l-a constituit elaborarea *Raportului Marland*. În octombrie 1971, Sidney P. Marland, membru în Comisia Educaţiei, a înaintat Congresului SUA un raport care arăta că guvernul federal nu prevedea la acea dată asistenţă pedagogică diferenţiată elevilor cu deosebite capacităţi intelectuale şi, ca atare, nu satisfăcea sau chiar neglija trebuinţele lor

specifice. În următorii 20 de ani, s-au identificat multiple soluţii pentru depăşirea progresivă a acelei situaţii. Raportul Marland are o pre-istorie şi o post-istorie, ambele oferind informaţii interesante şi utile pentru a înţelege posibilele avataruri ale unei reforme a învăţământului pe segmentul „elevi speciali".

Pre-istoria este marcată în special de Congresul al 88-lea al SUA, supranumit „Congresul educaţiei", care îşi propusese mutaţii semnificative, dar care nu promovase nici o iniţiativă legislativă referitoare la copiii cu aptitudini înalte. Vrând să rectifice situaţia, preşedintele SUA, Johnson, a cerut vicepreşedintelui Fundaţiei Ford, C. Ward, să elaboreze un proiect în acest sens (Harrington, Harrington, Karns, 1991). Deşi proiectul a fost înaintat în iunie 1968, „Recomandările Ward" nu s-au materializat niciodată, America fiind mult prea preocupată atunci de războiul din Vietnam. În ianuarie, 1969, la Congresul 91, John Erlenborn, membru al Camerei Reprezentanţilor şi senatorul Jacob Javits au propus un act legislativ intitulat „Legea asistenţei educaţionale pentru copiii dotaţi şi talentaţi", care a fost ratificat, dar care nu prevedea fonduri pentru a fi aplicat în şcoli.

Mai târziu, după prezentarea raportului Marland, a fost iniţiat proiectul legislativ *Elementary and Secondary Education Consolidation Act*, 1981, care autoriza agenţiile educaţionale de stat şi locale să susţină programe speciale pentru dotaţi, fără a preciza însă existenţa unui fond special rezervat. Ulterior, a început controversa între partizanii educaţiei speciale pentru dotaţi şi cei care atacau în Congresele SUA iniaţiativele aferente acesteia, etichetându-le „mascarade". În 1983, Terrel Bell, ministrul educaţiei, concluzionând că Administraţia nu este conştientă faţă de problematica educaţională a copiilor dotaţi, a înfiinţat o comisie specială *National Commission on Excellence in Education*. Această comisie a elaborat originalul raport „O naţiune în risc: Imperativul pentru reforma educaţiei" care declara că unul dintre indicatorii riscului constă în faptul că „peste jumătate din populaţia şcolară cu aptitudini supramedii este în situaţie de subrealizare şcolară" şi recomanda ca aceşti elevi „să urmeze un curriculum îmbogăţit şi accelerat" (*National Commission*, 1983, pp. 8, 24). Raportul a sensibilizat atât decidenţii cât şi publicul larg faţă de problemele educaţionale ale acestor copii, percepuţi de acum înainte nu doar ca o categorie avantajată, ci şi neglijată în societate. Totuşi, fondurile au întârziat să apară până în 1988, când proiectul legislativ *Javits* înaintat la *Senate Subcommittee on Education, Arts and Humanities*, întrunind şi acordul Camerei Reprezentanţilor, a condus la obţinerea a 20 de milioane de dolari anual pentru programe educaţionale speciale. În 1991, Casa Albă a lansat programul „America 2000" care aloca 500 de milioane de dolari pentru reforma învăţământului, dintre care, un milion pentru fiecare district era dirijat către dezvoltarea „şcolilor nontradiţionale", în special pentru programele destinate elevilor deosebit de capabili. Astfel, la 20 de ani după lansarea Raportului Marland, susţinătorii acestuia puteau fi mulţumiţi.

Recomandările Raportului Marland sunt considerate primele acte legislative susţinute de Casa Albă în domeniul educaţiei diferenţiate pentru dotaţi şi emerg din definiţia „copiilor dotaţi" formulată în 1971 şi preluată apoi ca reper de bază în politica educaţională a mai multor ţări:

> *Copiii capabili de performanţă înaltă sunt cei identificaţi de persoane calificate, ca având realizări şi/sau aptitudini potenţiale în oricare din următoarele domenii, separate*

sau în combinaţie: 1. capacitate intelectuală generală; 2. aptitudine academică specifică; 3. gândire creativă sau productivă; 4. abilitate în leadership; 5. talent pentru arte vizuale şi scenice; 6. aptitudini psihomotrice.

Raportul preciza că „aceşti copii au nevoie de programe diferenţiate şi/sau servicii în plus faţă de cele oferite în şcoala obişnuită, în vederea realizării contribuţiei lor faţă de sine şi faţă de societate". Este o definiţie pragmatică, cu virtutea de a unifica demersurile educative şi cu posibilităţi de operaţionalizare în practică, dar nu oferă o structură solidă pentru construcţiile teoretice axate pe cauzalitatea şi procesualitatea fenomenului dotării superioare. Primele *reacţii critice* din partea experţilor au evidenţiat următoarele neajunsuri:

a. omiterea din definiţie a factorilor nonintelectivi care sunt „vitali în caracterizarea dotării superioare" (Renzulli, 1978);
b. natura diferită a celor şase tipuri de manifestare a fenomenului: tipurile 2 şi 5 reprezintă domenii de realizare performanţială; tipurile 1, 3, 4, 6 se referă la procesele cognitive care conduc la realizarea performanţelor în diverse domenii de activitate (Renzulli, 1978);
c. posibilitatea suprapunerii unora dintre cele şase tipuri de dotare înaltă şi necesitatea excluderii tipurilor 4 şi 6, atât timp cât procedeele de identificare a abilităţilor desemnate de acestea nu sunt clar definite (Gallagher, 1979).

Cu toate aceste observaţii, definiţia *U.S. Office of Education* (U.S.O.E.) îşi exercită în continuare influenţa asupra celor mai multe programe curriculare pentru elevii dotaţi, rămânând cea mai citată definiţie şi cea mai operaţionalizată în practica şcolară.

4. În ultimii ani s-au adoptat noi puncte de vedere care se distanţează considerabil de interpretările psihometrice ce prezentau dotarea înaltă ca un construct cuantificabil şi uşor măsurabil. Accentul este mutat de pe identificarea abilităţilor manifeste pe dezvoltarea continuă şi pe promovarea acelor condiţii care determină „comportamentul de individ dotat" (Renzulli, 1990) de-a lungul întregii vieţi şi într-o largă varietate de contexte extraşcolare. Conform noilor paradigme ale potenţialului aptitudinal înalt, educaţia dotaţilor ar trebui să se centreze pe dezvoltarea abilităţilor metacognitive şi de selectare a informaţiei relevante, pe dezvoltarea capacităţilor de mediere şi de comprehensiune în contextul interpersonal al transmisiei culturale, pe transferul deprinderilor în situaţii multiple. La baza acţiunii educaţionale este statuată convingerea că performanţa intelectuală nu este determinată numai de dezvoltarea cognitivă.

4. Modele teoretice contemporane

Literatura domeniului s-a îmbogăţit, de asemenea, prin elaborarea continuă de noi modele teoretice ale fenomenului dotării superioare, ce pun în lumină aspecte inedite ale genezei şi procesualităţii sale. Dintre acestea, se disting patru grupe complementare de modele:

1. Modele care consideră fenomenul ca pe o capacitate relativ stabilă, independentă de evoluţiile istorice, culturale, socio-economice (Gardner, Taylor).
2. Modele orientate preponderent pe componentele cognitive ale fenomenului (Sternberg, Davidson, Jackson, Butterfield, Ruppel), ce consideră calitatea

prelucrării informaţiei (*Quality of Information* – QI) mai relevantă pentru diagnosticarea nivelului de performanţă intelecuală decât rezultatul la un test de inteligenţă (IQ).

3. Modele orientate pe performanţele realizate şi/sau virtuale (Renzulli, Feldhusen, Gagné). Demonstrarea diferenţelor dintre abilităţile înalte, realizate sau afirmate şi cele doar virtuale are ca intenţie, în praxisul şcolar, diversificarea strategiilor de asistenţă educaţională pentru dotaţi.
4. Modele orientate pe acţiunea mediului socio-cultural şi psiho-social (Tannenbaum, Csikszentmihalyi, Mönks). Climatul politic, situaţia economică şi opinia publică determină prin căi specifice calitatea de arie de cercetare şi de intervenţie educaţională prioritară a asistenţei psihopedagogice pentru indivizii cu înalte aptitudini.

F. Mönks şi K. Heller (1922) au propus o clasificare a modelelor contemporane în două categorii: a. *descriptive*; b. *explicative*. Această clasificare reliefează interdependenţa dintre teoria şi metodologia identificării şi cultivării aptitudinilor înalte.

a. În modelele descriptive, dotarea superioară este interpretată ca abilitate sau talent, multiplu exprimate în domeniile cunoaşterii şi practicii umane. „Taxonomia talentelor multiple", concretizată în modelele de mai jos, defineşte abilitatea înaltă ca un compozit de „resurse individuale şi sociale care determină realizările supramedii în unul sau mai multe domenii de activitate, caracterizate prin sarcini teoretice şi practice dificile" (Heller, 1989).

- „Teoria inteligenţelor multiple" elaborată de H. Gardner (1983, 1991) delimitează şi descrie şapte componente cognitive, relativ indepentente: talentul lingvistic, logico-matematic, inteligenţa spaţială, inteligenţa muzicală, inteligenţa kinestezică şi inteligenţa interpersonală şi intrapersonală.
- Modelul elaborat de F. Gagné (1985,1991) face distincţie între „dotarea înaltă" şi „talent" subliniind că prima exprimă o realitate psihologică manifestă sau numai potenţială, în timp ce talentul face referire la performanţa aptitudinală social recunoscuă. Structura dotării superioare prezintă patru componente complexe: 1. aptitudini (intelectuale, socioafective, sensoriomotorii); 2. domenii de expresie a talentului (academic, artistic, interpersonal, sportiv); 3. „catalizatori" intrapersonali (motivaţie, curiozitate, autonomie, perseverenţă); 4. variabile de mediu (familie, şcoală, colegi, prieteni).
- Modelul multifactorial *The Munich Giftedness Model*, elaborat de Heller şi Hany (1986, 1991) identifică cinci domenii ale talentului (abilitate intelectuală, creativitate, competenţă socială, abilităţi artistice, abilităţi psihomotorii) şi câteva arii performanţiale (limbi străine, matematică ştiinţă, tehnologie, artă meşteşugărească, relaţii sociale, arte, sporturi). Descrierea şi analiza interrelaţiilor dintre talentele potenţiale şi performanţele exprimate au la bază un model cauzal multifactorial al talentului şi performanţei, incluzând factori cognitivi, noncognitivi, precondiţii de dezvoltare a personalităţii, factori situaţionali şi sociali precum şi variabile moderatoare, în sensul catalizatorilor lui F. Gagné.

b. Modelele explicative *(explanatory concepts)* examinează dezvoltarea dotării aptitudinale înalte mai mult prin analizarea procesului decât a produsului şi se diferenţiază între ele prin importanţa pe care o atribuie factorilor de personalitate şi, respectiv, factorilor socio-culturali în determinarea excelenţei intelectuale. Cele

mai cunoscute modele ale acestei categorii aparţin autorilor: Renzulli, 1986; Renzulli şi Reis, 1991; Mönks, 1985; Landau, 1991; Tannenbaum, 1983, 1986, 1991; Sternberg, 1991.

În capitolul II al acestei cărţi intenţionăm să propunem un model propriu, *modelul succesului global*, (M.S.G.) care va fundamenta teoretic proiectele adaptate la realităţile din ţara noastră, de identificare şi de organizare a ocaziilor de educaţie pe care le vom avansa în capitolele următoare, aferente tematicii curriculare. Dintre teoriile enumerate în cadrul etapei contemporane a psihopedagogiei domeniului, modelul nostru valorifică în special pe cele ale autorilor J.S. Renzulli, F. Mönks & Van Boxtel, E. Landau şi F. Gagné şi H. Gardner. Vom prezenta în sinteză concepţiile acestor autori, insistând explicativ asupra ideilor pe care le-am preluat în construcţia modelului succesului global.

4.1. Excelenţa în concepţia lui J.S. Renzulli

Concepţia prof. J.S. Renzulli de la Universitatea din Connecticut, *The three-ring conception of giftedness (Modelul triadic al dotării superioare)*, larg cunoscută de specialiştii din întreaga lume, a fost publicată prima oară în articolul intitulat sugestiv, *What Makes Giftedness ? (Ce determină dotarea aptitudinală înaltă ?)*, 1978. Dezvoltată continuu de autor şi de colaboratori, această concepţie constituie astăzi un cadru de referinţă pentru majoritatea cercetătorilor şi practicienilor în domeniu şi, de asemenea, un indicator pertinent al stadiului actual de evoluţie a cunoaşterii fenomenului dotării înalte. Sinteza pe care o oferim aici valorifică trei studii ale autorului publicate succesiv în 1978, 1986, 1994 precum şi două recente intervenţii ale acestuia la conferinţa ECHA din Olanda, 1994, şi la congresul din Portugalia, 1996, organizat de asociaţia portugheză „APEPICta" şi centrul *Huerta del Rey* din Spania. În esenţă, modelul atribuie dezvoltarea înaltă a aptitudinilor unei interacţiuni speciale dintre „trei seturi de trăsături": *abilitate intelectuală supramedie, angajare în sarcină şi creativitate.* Autorul face precizarea că nici una dintre cele trei categorii referenţiale nu este suficientă în sine pentru generarea excepţionalului şi că fiecare în parte este indispensabilă. Această precizare este importantă pentru că strategiile de identificare continuă să focalizeze doar prima categorie, neglijându-le pe celelalte.

Abilitatea supramedie (Renzulli, 1986) se referă atât la abilitatea generală, cât şi la abilităţile speciale. Abilitatea generală este considerată a fi „capacitatea de prelucrare a informaţiei, de integrare a experienţelor care rezultă din adecvarea şi adaptarea răspunsurilor la situaţii noi şi de capacitatea de a uzita gândirea abstractă".

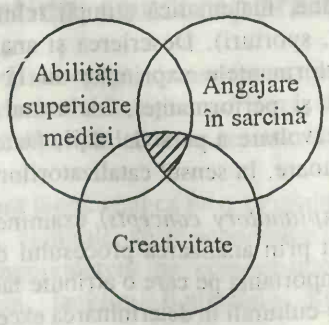


Figura 1

Spre exemplificare, sunt enumerate raţionamentele verbale şi numerice, relaţionarea spaţială, memoria şi fluenţa verbală. Toate aceste disponibilităţi aptitudinale sunt măsurabile prin teste şi sunt reclamate preponderent de situaţiile tradiţionale de învăţare. Abilităţile specifice, constând în „capacitatea de a dobândi cunoştinţe, deprinderile sau abilităţile de a exersa o activitate specifică", reprezintă „căile prin care indivizii se exprimă pe ei înşişi în viaţa reală, în situaţii de non-test". Exemplificarea făcută de autor prin referire la aptitudinile pentru chimie, matematică, balet, compoziţie muzicală, sculptură, fotografie, fiecare domeniu divizându-se apoi în subramuri specializate (de exemplu fotografie: portret fotografic, astrofotografie, foto-jurnalism etc.) ne atrage atenţia asupra multidimensionalităţii talentelor şi, implicit, asupra necesităţii de diversificare a ocaziilor de exprimare a copiilor. În această accepţiune, abilităţile specifice sunt dificil de măsurat prin teste. Nivelul „supramediu" desemnează, de fapt, segmentul superior, 15-20% din populaţie, potenţial performant în orice arie de activitate umană.

Conceptul de *angajare în sarcină* este definit prin funcţia motivaţiei de energizare orientată a individului către un domeniu sau sarcină de lucru specifică. Setul de trăsături vizate: capacitatea de a dezvolta niveluri înalte de interes, entuziasm, fascinaţie şi implicare într-o problemă particulară dintr-un domeniu de studiu sau dintr-o altă formă de expresie aptitudinală; capacitate înaltă de perseverenţă, tenacitate, răbdare, devoţiune; încredere în sine, în posibilităţile personale de a realiza ceva important, optimism; instituirea unor standarde înalte pentru propria muncă, receptivitatea faţă de autocritică şi critică.

Creativitatea desemnează cea de-a treia categorie de trăsături ale dotării superioare. Considerând că termenul de creativitate este încă nesatisfăcător definit, Renzulli preferă să-l precizeze prin enumerarea formelor de manifestare ale creativităţii: fluenţă, flexibilitate şi originalitate; deschiderea către experienţă şi receptivitatea faţă de nou şi diferit (şi chiar pentru iraţional); curiozitatea, speculaţia, spiritul de aventură, dorinţa de asumare a riscurilor în gândire şi acţiune, dezinhibiţia; senzitivitatea pentru detalii şi pentru latura estetică a ideilor şi lucrurilor, dorinţa de a acţiona şi reacţiona la stimularea externă sau la propriile idei şi simţăminte. Pentru măsurarea nivelurilor creativităţii autorul opinează în favoarea reducerii ponderii testelor de creativitate, datorită limitelor de validitate şi predictibilitate care le fac inoperante în numeroase situaţii şi preferă „modalităţile alternative" de psihodiagnoză, ca analiza produselor creativităţii realizate în situaţii de viaţă reală sau chiar rapoartele personale asupra rezultatelor originale.

Sintetizând rezultatele cercetărilor psihopedagogice focalizate pe aceste trei categorii de trăsături, autorul recomanda:

- orice definiţie şi orice strategie de identificare a dotării superioare să acorde egală atenţie celor trei categorii şi să diferenţieze explicit indicatorii tradiţionali de productivitatea creativă, pentru a evita confundarea abilităţii de a învăţa; de exemplu lecţiile şcolare sau rezolvarea problemelor testelor de inteligenţă, cu dotarea intelectuală înaltă, în toată complexitatea ei;
- pentru a deveni operaţională, definiţia dotării superioare trebuie să fie aplicabilă în toate domeniile de performanţă;
- definiţia dotării superioare trebuie să fie corelată cu strategia de identificare şi de selecţie a indivizilor dotaţi.

În concepţia lui Renzulli, criteriile de relevanţă ale definiţiei sunt exprimabile prin patru exigenţe obligatorii:

a. să se bazeze pe cele mai valoroase cercetări asupra caracteristicilor persoanei dotate, mai mult decât pe noţiuni romanţate şi opinii singulare;
b. să ghideze selecţia şi/sau dezvoltarea instrumentelor şi procedeelor pentru proiectarea celor mai argumentate strategii de identificare;
c. să orienteze şi să fie conectate la programele curriculare (de exemplu selecţia şi organizarea conţinuturilor, a metodelor didactice, a profesorilor şi a programelor de formare a acestora, elaborarea strategiei de evaluare a programelor propuse);
d. să aibă capacitatea de a genera studii care să confirme/infirme validitatea definiţiei (Renzulli, 1990).

Asumându-şi aceste exigenţe, Renzulli propune o definiţie a „comportamentului dotat" *(gifted behavior)*, termen pe care îl preferă celui de supradotare *(giftedness)*:

„Comportamentul dotat constă în manifestări care reflectă o interacţiune între trei grupuri fundamentale de trăsături umane: aptitudini generale şi/sau specifice supramedii, nivele înalte de angajare în sarcină şi nivele înalte de creativitate. Copiii dotaţi şi talentaţi posedă sau sunt capabili să dezvolte acest compozit de trăsături şi să le aplice în orice domeniu de performanţă potenţială. Copiii care manifestă sau sunt capabili să dezvolte o interacţiune între aceste trei grupuri de trăsături necesită o largă varietate de ocazii şi de servicii educaţionale care nu sunt oferite de obicei prin programele instrucţionale curente"(Renzulli, 1990).

Această definiţie face parte integrantă dintr-un continuum original şi unitar: modelul comportamentului dotat – strategia de identificare a elevilor dotaţi (*Revolving Door Identification Model*, Renzulli, Reiss & Smith, 1981) – programul curricular proiectat pentru elevii dotaţi (*The Schoolwide Enrichment Model*, tipul III, Renzulli & Reiss, 1985). Concepţia lui Renzulli este elaborată din perspectiva managementului educaţiona deschizând posibilităţi de intervenţie psihopedagogică relevante în raport cu stadiul actual al achiziţiilor cercetării în domeniu.

4.2. Dinamica excelenţei la adolescenţă în concepţia lui F. Mönks

A doua concepţie pe care o vom prezenta aparţine prof. F. Mönks de la Universitatea Catolică din Nijmegen – Olanda, din 1992 Preşedinte al ECHA. Profesorul F. Mönks coordonează activitatea desfăşurată în cadrul Centrului pentru Studierea Aptitudinilor Înalte din Olanda şi a iniţiat primul program de calificare postuniversitară a cadrelor didactice în pedagogia excelenţei care se finalizează cu obţinerea unei diplome internaţionale. Pe baza modelului său, dezvoltat în perioade succesive, (Mönks & Ferguson, 1983; Mönks & Van Boxtel, 1985, 1992; Mönks, 1993) s-au iniţiat mai multe studii aplicative care au antrenat cercetători prestigioşi. Paradigma excelenţei construită de profesorul olandez reprezintă o extensiune a modelului elaborat de Renzulli, prin plasarea acestuia din urmă în context social şi prin conferirea dimensiunii dinamice, în acord cu dezvoltarea ontogenetică. Modelul este fundamentat empiric pe o cercetare asupra unui eşantion de adolescenţi cu aptitudini intelectuale înalte. Dezvoltarea individului în adolescenţă este interpretată holist, ca fiind

determinată de o reţea dinamică de situaţii biologice, sociale, istorice şi culturale, în care orice modificare intervenită asupra unei componente are efecte în lanţ asupra tuturor celorlalte şi la mai multe niveluri. Adolescenţii experimentează „schimbarea" în multiple situaţii de viaţă. De exemplu, schimbările din „poziţia" lor în familie, diverse grupuri de prieteni, în societate, evoluţiile biologice şi cognitive, toate se reflectă într-o modalitate unică de a fi. Diferenţele individuale din cadrul reţelei dinamice a sistemelor de socializare se exprimă într-o mare varietate de modificări comportamentale. Acestea conduc adesea la un *conflict între acceptarea socială şi realizarea aptitudinală* (Hill & Mönks, 1977) exprimat prin aceea că atingerea standardelor de excelenţă apreciate de adulţi poate constitui, de fapt, cauza subaprecierii, ridiculizării sau respingerii adolescentului dotat în grupul de prieteni sau de colegi. Concluzia este că o mai profundă înţelegere a dezvoltării aptitudinilor în adolescenţă trebuie să adopte cu necesitate o perspectivă dinamică, analizată în termeni de continuitate. Această viziune este transpusă în paradigma adolescenţei ca etapă de tranziţie, *Frame-work of adolescent development in a life-span view* (Cadrul dezvoltării adolescentului din perspectiva dinamicii vieţii) :

Într-o versiune ulterioară a paradigmei adolescenţei, Mönks (1993) insistă asupra unor caracteristici fundamentale pentru perioada adolescenţei a „comportamentului de realizare aptitudinală", pe care şcoala trebuie să le ia în calcul atunci când proiectează situaţiile de învăţare specifice acestor elevi : *autonomia şi identitatea*. Ambele sunt descrise ca procese determinante pentru evoluţia ulterioară a individului.

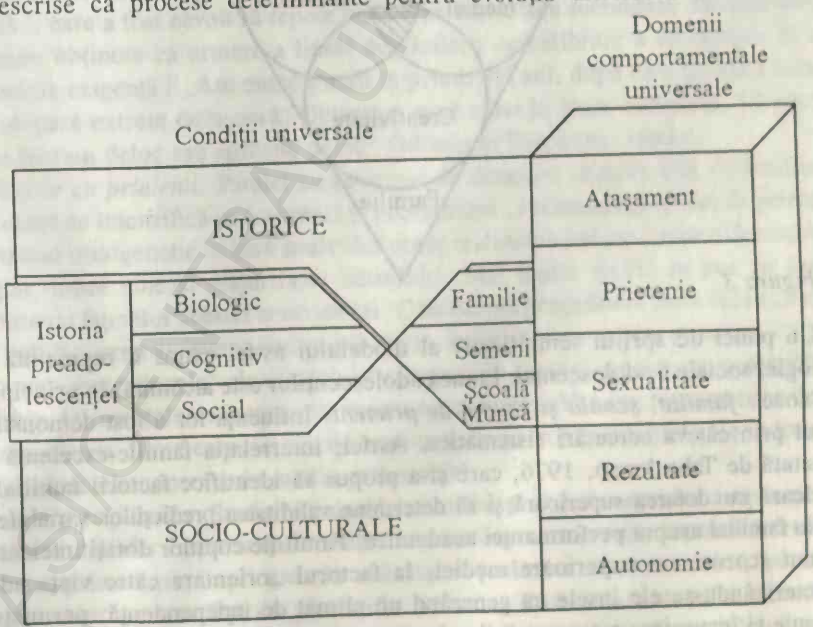


Figura 2

Dobândirea autonomiei se reflectă puternic în imaginea de sine, încrederea şi preţuirea de sine, determinând „comportamentul autonom" caracterizat prin elaborarea unui sistem personal de convingeri şi de valori, denumit de autor „autonomie morală şi axiologică". Procesul de configurare a identităţii presupune mai întâi ieşirea din „criza

de identitate" trăită ca o dezechilibrare a imaginii de sine, inevitabilă în etapa ontogenetică a adolescenţei (Erikson, 1968) şi reorganizarea sau redefinirea identităţii, pe noi fundamente. Deşi procesul de construcţie a propriei identităţi este, în viziunea noastră, unul de continuitate prin prelungire şi în etapele ontogenetice ulterioare, dinamismul şi dramatismul deosebite ale acestuia în perioada adolescenţei îl defineşte ca virtual determinant pentru devenirea excelenţei personale. Adolescentul cu aptitudini intelectuale înalte are o puternică imagine asupra „*selfului* academic" (*academic self-concept*) care este întreţinută de imaginea asupra succeselor şcolare. Dacă la această vârstă, individul experimentează o situaţie de subrealizare şcolară sau de eşec şcolar, imaginea globală de sine va căpăta o preponderenţă negativă, cu posibile grave consecinţe în viaţa adultă.

Cercetătorii olandezi atrag atenţia asupra unei posibile erori de interpretare a modelului lui Renzulli: descrierea caracteristicilor aptitudinale individuale dintr-o perspectivă statică şi abstractă, ca şi cum acestea s-ar dezvolta într-un vacuum. De aceea, autorii propun o nouă viziune grafică (fig. 3) ce sugerează exprimarea aptitudinilor într-o interacţiune dinamică cu alţii, cu mediul în general.

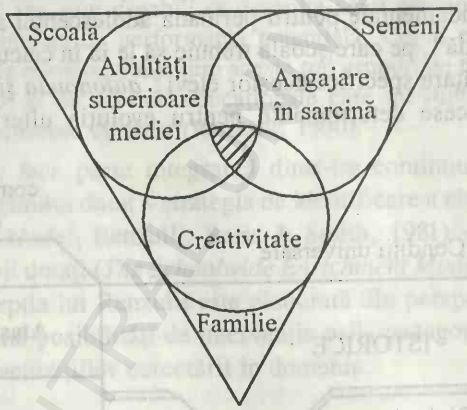


Figura 3

Un punct de sprijin semnificativ al modelului astfel extins îl reprezintă teoria ecologiei sociale a adolescenţei. Lumea adolescenţilor este alcătuită, în principal, din trei zone: *familia, şcoala şi grupul de prieteni*. Influenţa lor a fost demonstrată în trecut prin câteva cercetări sistematice. Astfel, interrelaţia familie-excelenţă a fost cercetată de Tabackman, 1976, care şi-a propus să identifice factorii familiali care corelează cu dotarea superioară şi să determine validitatea predicţiilor variabilelor de mediu familial asupra performanţei academice. Familiile copiilor dotaţi intelectual au obţinut scoruri net superioare mediei, la factorul „orientare către viaţa adultă", caracterizându-se ele însele ca generând un climat de independenţă, permisivitate, armonie şi încurajare a preocupărilor intelectuale. Importanţa celorlalte două zone a fost demonstrată prin numeroase studii, dar strategiile de intervenţie educaţională specifice adolescenţilor dotaţi, în cadrul acestor zone, sunt rare. Mai târziu, Ruppell, 1981, a propus un model de stimulare aptitudinală care conduce la achiziţionarea de strategii complexe de gândire, prin activarea condiţiilor de mediu din şcoală şi din grupul de prieteni. Dintre modalităţi, cea mai frecventă este alocarea unor seturi de

status-rol care să respecte trebuinţele de învăţare socială şi afectivă ale adolescentului cu aptitudini intelectuale înalte. În ansamblu, studiile anterioare modelului triadic a lui Mönks s-au limitat la măsurarea unui număr mic de variabile aptitudinale, fără indicarea factorilor care le-ar putea operaţionaliza.

Noul model a încercat să identifice cei mai importanţi factori care generează strategii cognitive performante şi care au incidenţă în repertoriul comportamental al adolescenţilor din ariile: istoria preadolescenţei, relaţiile cu prietenii, relaţiile cu familia, contextul socio-cultural. Factorii identificaţi sunt interpretaţi apoi, în câmpul educaţional, sugerându-se modalităţi de activare a lor.

Istoria preadolescenţei. Capacităţile antrenate în activitatea de învăţare pot atinge cele mai înalte niveluri individuale de dezvoltare când formele de expresie ale motivaţiei, definite ca trebuinţă de orientare a funcţiilor senzoriale, afective, cognitive şi psihomotorii către un obiectiv de realizat în viitor, se dezvoltă concomitent. Ca atare, este necesară proiectarea a mai multe ocazii de trezire a intereselor. Atât timp cât şcoala se raportează preponderent la capacitatea de nivel mediu, elevii dotaţi „vor considera învăţarea uşoară şi vor deveni leneşi". Ei au nevoie de provocare continuă pentru a-şi demonstra posibilităţile înalte de asimilare în diverse domenii de interes. Climatul şcolar nestimulent din şcoala elementară se reflactă, în general, asupra rezultatelor şcolare din adolescenţă, cu excepţia situaţiilor în care intervin compensări. Ilustrativă este afirmaţia despre şcoala elementară a unui băiat de 15 ani, membru MENSA [3], care a fost nevoit să repete primul an din şcoala secundară datorită notelor sub barem obţinute ca urmare a lipsei deprinderii de calibrare a eforturilor la cote mai mari de exigenţă: „Am muncit mult în primii doi ani, după care şcoala a început să mi se pară extrem de uşoară. Obţineam note mari la toate obiectele, tot timpul, deşi nu lucram deloc sau aproape deloc" (Mönks şi Ferguson, 1983).

Relaţiile cu prietenii. Paralel cu procesul de detaşare relativă faţă de familie, în adolescenţă se intensifică ca frecvenţă şi profunzime „chemarea grupului de prieteni". Este stadiul ontogenetic în care individul dotat realizează cel mai mult diferenţele de potenţial dintre sine şi majoritatea celorlalţi. Mai multe studii au pus în lumină multitudinea faţetelor acestei confruntări. Concluziile pendulează între ideea că elevii dotaţi îşi fac greu prieteni, devenind chiar izolaţi sau respinşi şi aceea că „circumstanţele excepţionale" ale dotatului facilitează, în condiţii de interes, potenţialul de *friendship*. Diferenţele de inserţie în structura preferenţială a microgrupurilor depind de interacţiunea dintre caracteristicile nonintelective, de personalitate ale individului dotat şi aspectele concrete de mediu psihosocial.

Relaţiile cu familia. Studiul climatului familial şi al influenţei lui asupra performanţelor a reliefat importanţa următorilor factori: atmosfera suportivă, relaţiile apropiate, prietenești, implicarea în activitatea şcolară a adolescentului, atitudinea pozitivă, valorizatoare faţă de prestaţiile acestuia. Problema statusului material al familiei ca variabilă a performanţei este controversată. Autorii modelului triadic consideră că veniturile materiale ale familiei corelează semnificativ cu dotarea intelectuală superioară, dar admit că şi în contexte familiale cu posibilităţi financiare reduse indivizii dotaţi se pot dezvolta optim dacă nu apar reacţii adverse, de restricţionare din partea părinţilor. În ceea ce ne priveşte, considerăm că trebuie luat în discuţie pragul convenţional care separă „sărăcia" de „bunăstarea materială" şi că acesta

trebuie definit comparativ, dintr-o perspectivă mondialistă. Sub un asemenea prag, care poate fi interpretat şi ca prag al vieţii civilizate, performanţele intelectuale se obţin cu sacrificii sau presiuni care măresc considerabil riscurile decompensării individului pe alte planuri ale personalităţii.

Contextul socio-cultural. Influenţa factorilor socio-culturali asupra indivizilor dotaţi a fost analizată numai pentru cultura occidentală contemporană. Pentru sistemele educaţionale ale altor culturi, modelul are o valoare operantă limitată. Modelul insistă în special, pe dimensiunea aspiraţiilor de sex-rol, în legătură directă cu situaţia dezavantajantă a fetelor cu aptitudini şi interese intelectuale superioare, manifestate în arii profesionale cu destinaţie tradiţional masculină.

Modelul propus de F. Mönks are meritul de a fi subliniat rolul factorilor socio-culturali în evoluţia predispoziţiilor aptitudinale performanţiale. Elaborat din perspectivă psihosociologică, acest model a lărgit orizontul abordărilor psihopedagogice şi metodice pentru cultivarea specifică a talentelor în diferite etape de dezvoltare ontogenetică. Prin acest model, triada personalităţii propusă de Renzulli se completează cu o triadă socială. De asemenea, Mönks operează o serie de modificări chiar în cadrul triadei personalităţii, preluate de la profesorul american. Astfel, „angajarea în sarcină" devine la Mönks „motivaţie" descrisă ca un construct ce include *perseverenţă, asumarea riscurilor, orientarea în perspectivă, sursă de energie, sistem de selecţie şi de direcţionare.* Dacă la Renzulli primul set de trăsături era denumit prin sintagma „aptitudini supramedii" şi desemna 25-30% din populaţia de aceeaşi vârstă, în modelul său, Mönks se referă la *aptitudini intelectuale înalte* şi vizează doar un segment populaţional de aproximativ 10% din populaţia şcolară, identificat ca având cele mai înalte scoruri la un test sau la o probă echivalentă (de exemplu credite şcolare, performanţe deosebite).

Totodată, modelul a atras atenţia asupra inconsistenţei cercetării fenomenului excelenţei la vârsta adolescenţei, în special sub aspectul investigării relaţiilor stabilite de adolescenţi în grupurile de prieteni şi asupra aparentelor contradicţii ale rezultatelor cercetării. Autorii consideră că cea mai importantă cauză a inconsistenţei o reprezintă folosirea prea multor definiţii diferite pentru excelenţă, astfel încât se operaţionalizează prea multe variabile necorelate şi devine dificilă interpretarea şi integrarea rezultatelor în teorii coerente.

4.3. Modelul interactiv al excelenţei (E. Landau)

Erika Landau, profesoară la Universitatea din Tel-Aviv şi directoare a *Institutului pentru promovarea artelor şi ştiinţelor pentru copii şi adolescenţi* din Israel, este cunoscută cititorilor români prin contribuţiile sale la psihologia şi pedagogia creativităţii. În ultimul timp, autoarea şi-a extins domeniul de cercetare şi asupra celorlalte aspecte ale excelenţei, devenind una dintre personalităţile ştiinţifice din psihopedagogia aptitudinilor înalte. În 1991 a publicat la New York *The Courage to be gifted* în care avansează o teorie originală asupra potenţialelor înalte, „The Interactive System of Giftedness" (Modelul interactiv al dotării superioare, fig. 4).

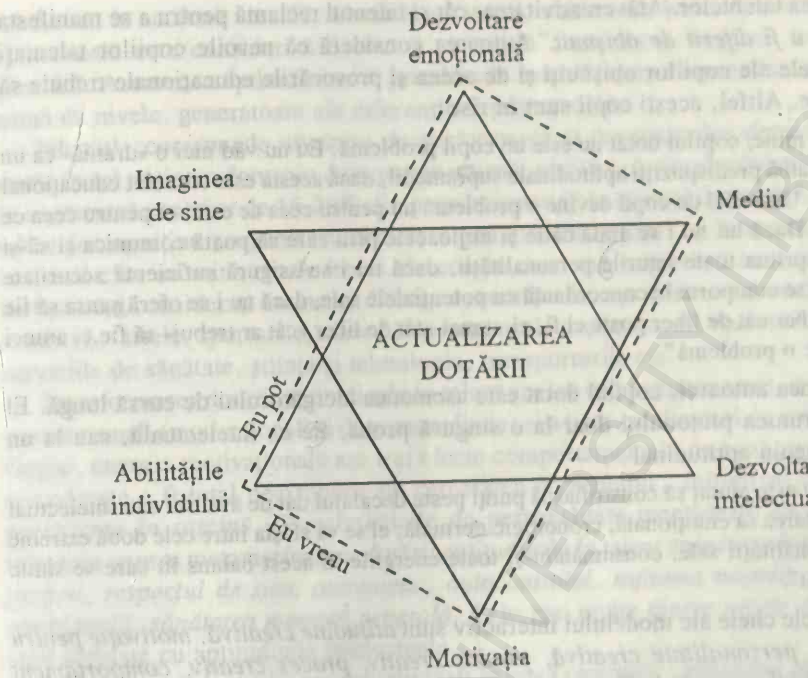


Figura 4

Conceptul de dotare supramedie este definit aici ca „sistem al influenţelor corelative dintre lumea internă a copilului şi mediul său înconjurător". Mediul provoacă şi potenţează inteligenţa, creativitatea şi talentele specifice. Această interacţiune dintre „eul" copilului dotat şi stimulii exteriori generează „curajul de a-şi încerca şansele" şi motivaţia de a se implica şi persevera. Laturile 1-3 şi 2-3 din triunghiul reprezentat în configurarea grafică a modelului semnifică lumea internă a copilului; aria 6 semnifică mediul extern. Încurajarea emoţională (libertatea şi securitatea) oferită de mediu fortifică ego-ul, (aria 4) îi conferă curajul şi motivaţia (aria 5) de exersare/ manifestare a talentelor (aria 3). Părinţii şi educatorii pot susţine evoluţia aptitudinală a copilului, prin asigurarea unui climat de exprimare liberă şi securizantă până în faza în care copilul „se va simţi suficient de puternic încât să admită că poate fi dotat". În relaţia cu copiii, educatorii trebuie să-i provoace şi să-i stimuleze intelectual pentru a le cultiva, în primul rând, „dorinţa de a fi dotat". Stimularea emoţională fără stimulare cognitivă generează frustrare intelectuală şi, respectiv, frustrare emoţională. În ambele cazuri, copilul dotat nu-şi va actualiza potenţialul aptitudinal, nu se va exprima social ca dotat. Autoarea concluzionează că numai interacţiunea dintre abilităţile intelectuale superioare şi un mediu de stimulare concomitentă, emoţională şi cognitivă, poate conduce la realizarea performanţelor.

Modelul valorifică cercetarea aplicativă în direcţia intervenţiei educaţionale şi în psihoterapie, desfăşurată timp de douăzeci de ani de autoare pe un lot investigativ de peste treizeci de mii de copiii cu nivele înalte de creativitate. În cadrul modelului interactiv al excelenţei, creativitatea este axa centrală. Fiind fundamentală pentru auto-actualizare în general, creativitatea devine deci fundamentală şi pentru

manifestarea talentelor. Atât creativitatea, cât şi talentul reclamă pentru a se manifesta *curajul de a fi diferit de obişnuit*. Autoarea consideră că nevoile copiilor talentaţi diferă de cele ale copiilor obişnuiţi şi de acéea şi provocările educaţionale trebuie să fie distincte. Altfel, aceşti copii sunt în risc:

„Pentru mine, copilul dotat nu este un copil problemă. Eu nu văd nici o «dramă» ca un copil să aibă predispoziţii aptitudinale supramedii, dacă acesta este stimulat educaţional adecvat. Un astfel de copil devine o problemă nu pentru ceea ce este, ci pentru ceea ce nu este. Dacă lui nu i se arată căile şi mijloacele prin care să poată comunica şi să-şi poată exprima toate laturile personalităţii, dacă nu i se asigură suficientă securitate pentru a se comporta în concordanţă cu potenţialele sale, dacă nu i se oferă şansa să fie atât de liber cât de liber poate el fi, ci numai atât de liber «cât ar trebui» să fie... atunci el devine o problemă".

În viziunea autoarei, copilul dotat este asemenea alergătorului de cursă lungă. El se află în fruntea plutonului doar la o singură probă, fie ea intelectuală, sau la un anumit domeniu aptitudinal:

„Dacă nu este ajutat să construiască punţi peste decalajul dat de avansul său intelectual şi dezvoltarea sa emoţională, cronologic normală, el se va sfâşia între cele două extreme ale personalităţii sale, consumându-şi toate energiile în acest balans în care se simte însingurat".

Conceptele cheie ale modelului interactiv sunt *atitudine creativă, motivaţie pentru creativitate, personalitate creativă, produs creativ, proces creativ, comportament creativ* şi *gândire creativă*. Toate aceste concepte desemnează aspecte ale excelenţei intelectuale. Dintre ele, *comportamentul creativ* este cel ce integrează, în viziunea autoarei, direcţiile separate artificial, de cercetare a creativităţii. Comportamentul creativ este descris în strânsă legătură cu atitudinea creativă faţă de mediul de viaţă general. Un astfel de comportament exprimă în esenţă curajul de a-ţi autotesta zilnic propriile limite, de a crea noi posibilităţi în acelaşi cadru de viaţă, împotriva anxietăţilor, incertitudinilor şi a vulnerabilităţilor. Pentru stimularea acestui comportament este necesară o atmosferă creativă, ale cărei coordonate sunt dezvoltate în carte. Autoarea translează astfel modelul teoretic în câmpul acţional al educaţiei şi sugerează căi de intervenţie practică. În ansamblu, concepţia cercetătoarei israeliene asupra excelenţei intelectuale este o luare de atitudine prin demonstraţie ştiinţifică în favoarea direcţionării cercetării şi acţiunii şi către alte aspecte ale personalităţii decât cele cognitive. Concentrarea cercetării pe rolul intelectului în determinarea excelenţei şi abordarea sporadică a rolului celorlalte aspecte ale personalităţii lasă vaste zone de cunoaştere descoperite.

4.4. Modelul diferenţial al lui F. Gagné

F. Gagné, profesor la Facultatea de Psihologie a Universităţii din Montreal, Canada, a conceput un *model al diferenţierii conceptuale dintre dotarea înaltă şi talent* (1991). Dotarea înaltă „corespunde nivelului de competenţă a abilităţilor dezvoltate non-sistematic, legate de cel puţin un domeniu de expresie umană (intelectuală, creativă, socio-afectivă, senzoriomotrică şi altele ca percepţia extrasenzorială sau aşa numitul dar al tămăduirii etc.) care plasează subiecţii respectivi printre primii 15-20% din semenii de vârstă". Fiecare domeniu poate fi divizat în mai multe subcategorii, în funcţie de sistemul teoretic adoptat. De exemplu, domeniul senzoriomotor poate fi

subdivizat în acuitate vizuală, acustică, olfactivă, chinestezică etc. Această categorie aptitudinală este considerată de autor „naturală", avându-şi originea în structura genetică. Asemenea aptitudini ar fi prezente la toate fiinţele umane, dar într-o largă gamă de nivele, generatoare ale diferenţierii potenţialelor.

Talentul „corespunde nivelului de performanţă al deprinderilor dezvoltate sistematic în cel puţin un domeniu de expresie umană, nivel ce plasează subiecţii respectivi în segmentul superior de 15-20% din populaţia activă în acelaşi domeniu". Categoria talentelor aparţine „organizării sociale a activităţilor umane" şi desemnează numai indivizii care au atins cotele înalte ale competenţei sau expertizei într-un domeniu, inclusiv cei consideraţi eminenţi. Dintre domeniile de exprimare a talentelor, autorul enumeră: artele, sporturile, afacerile şi comerţul, comunicarea, meseriile, educaţia, serviciile de sănătate, ştiinţa şi tehnologia, transporturile etc.

Transformarea dotării aptitudinale în talent are loc sub acţiunea unor „catalizatori" intrapersonali (motivaţionali şi de personalitate) şi a unor catalizatori de mediu. Pentru Gagné, energia motivaţională are trei efecte comportamentale de bază, primele două considerate a fi total neexplorate de cercetarea domeniului: *iniţiativa, interesele şi persistenţa în sarcină*. Caracteristicile de personalitate menţionate ca deosebit de relevante pentru metamorfozarea dotării aptitudinale în talent sunt *încrederea în forţele proprii, respectul de sine, autonomia, autocontrolul, raţiunea morală, maturitatea emoţională, sănătatea mentală generală*. Cele mai multe dintre aceste caracteristici sunt corelate cu aptitudinile intelectuale.

Catalizatorii de mediu sunt subdivizaţi în cinci categorii: *persoane semnificative, elemente semnificative de mediu fizic, intervenţii semnificative, evenimente semnificative, şansă*.

Plecând de la acest model, F. Gagné a conceput o strategie de identificare a trăsăturilor psihocomportamentale specifice celor două categorii aptitudinale discriminate. Unul dintre instrumentele cele mai cunoscute şi aplicate în şcoli este un chestionar *(Tracking talents)* pe baza căruia pot fi identificate 42 de „prototipuri aptitudinale" (F. Gagné, 1994). Metoda de identificare în cadrul căreia se aplică chestionarul este nominalizarea făcută de colegi *(peer nomination)*. Această metodă constituie unul dintre subiectele principale de cercetare în cadrul proiectului PEERS al laboratorul de psihologie experimentală coordonat de autor timp de peste şase ani. Aplicarea experimentală a chestionarului pe un lot de peste 5.000 de elevi din şcoli elementare şi licee canadiene a condus la elaborarea mai multor studii psihometrice. Unul dintre acestea oferă o taxonomie a prototipurilor excelenţei. Autorul delimitează aici nouă categorii aptitudinale: *intelective, creative, socio-afective, fizice, academice, tehnice, artistice, interpersonale, realizări sau succese inferioare*. Redăm în capitolul V.2 descrierea schematică a celor 42 de prototipuri.

Modelul diferenţial al lui F. Gagné oferă o perspectivă mai largă asupra spectrului de abilităţi umane, plasând accente investigative dincolo de câmpul de focalizare tradiţională a aptitudinilor cognitive şi a talentelor academice. Autorul concluzionează că acest spectru pluriform de abilităţi poate fi identificat atât de colegi, cât şi de profesori.

4.5. Teoria inteligenţelor multiple (H. Gardner)

Rareori o teorie se bucură de audienţă atât de mare în comunitatea ştiinţifică şi în rândul publicului larg, pentru a fi reeditată de zece ori (ediţia a zecea aniversară,

1993, colecţia *Basic Books*, editura *Harper Collins Publishers, Inc.*) şi pentru a avea circulaţie în întreaga lume, ca teoria expusă în *Frames of mind. The Theory of multiple intelligence*, 1983, scrisă de Howard Gardner, profesor de psihologia dezvoltării la Universitatea Harvard. Concepută iniţial ca o contribuţie la cursul de psihologia dezvoltării predat în universitate şi, în sens mai larg, la ştiinţele cognitive şi ale comportamentului, teoria *Multiple Intelligences (MI)* s-a consacrat deja în istoria cercetării ştiinţifice a inteligenţei, a beneficiat de numeroase aplicări experimentale în diverse contexte educaţionale şi reprezintă un cadru de referinţă pentru psihopedagogia excelenţei intelectuale.

Gardner consideră că modelul MI a putut fi elaborat numai prin abandonarea căilor convenţionale de cercetare a inteligenţei care au atras, de-a lungul secolului, eforturi concertate. Deşi aceste demersuri au condus la descoperirea unor aspecte fundamentale ale inteligenţei, ele au fost, în general, abordări de laborator ce au „izolat" facultăţile mentale sau le-au tratat separat, lăsând în zona necunoscutului ştiinţific tocmai interrelaţiile dintre ele care generează de fapt excelenţa intelectuală în situaţiile de viaţă reală. Astfel, în opinia autorului, majoritatea cercetărilor cu caracter aplicativ au vizat doar logica de gândire, rezultatele academice circumscrise ariilor curriculare tradiţionale, scorurile la testele psihologice sau creativitatea gândirii. Spre deosebire de aceste demersuri investigative, Gardner a analizat o vastă bancă de date despre excelenţa intelectuală, provenite din surse necorelate şi care s-au remarcat în virtutea evidenţei autoplasării lor în zona supramedie de expresie aptitudinală. Sursele au reprezentat categorii diverse: copii precoce, adulţi performanţi, pacienţi cu afecţiuni neurofiziologice, „savanţi idioţi", copii normali, adulţi normali, experţi în diferite domenii de muncă, indivizi din diferite medii culturale. Prin observaţie sistematică, în situaţii reale de viaţă, unele „facultăţi" ale inteligenţei, ne(re)cunoscute în literatura de specialitate, au putut fi delimitate cu suficientă claritate ca reprezentând inteligenţe relativ distincte şi autonome. O astfel de formă de inteligenţă poate fi specifică unui segment populaţional distinct, poate fi absentă la populaţia majoritară sau poate să se exprime la înalte nivele de performanţă la unii indivizi sau la unele comunităţi etnice. În condiţiile de viaţă obişnuită „toate inteligenţele" acţionează într-o armonie individual-specifică, fapt pentru care nu pot fi discriminate fără metodologii profesioniste. Cu alte cuvinte, autorul consideră că există inteligenţe atipice, aproape complet neinvestigate:

> „După cum putem observa, inteligenţele sunt întotdeauna exprimate în contextul unor sarcini specifice, în domenii sau discipline anumite. Nu există inteligenţă spaţială pură: în schimb, există inteligenţă spaţială exprimată la jocul de puzzle, de labirint, la construirea unui imobil sau în pasarea mingii de basket. La fel, putem afirma că adulţii performanţi în această privinţă nu manifestă inteligenţa spaţială direct, separat de alte forme de inteligenţă, dar sunt mai eficienţi decât alţii ca şahişti, artişti plastici sau geometricieni. De aceea ni se pare mai avantajos să evaluăm inteligenţa prin observarea sistematică a indivizilor antrenaţi în diverse activităţi sau să-i introducem în contexte acţionale specifice unor domenii de activitate şi să-i urmărim cât de bine pot să depăşească stadiile de novice, fără un ajutor special" (Gardner, 1993).

Autorul apreciază că cea mai importantă contribuţie a modelului său constă în noua interpretare filosofică pe care o avansează în evaluarea/măsurarea inteligenţei. În esenţă, noua strategie de evaluare face distincţia dintre *inteligenţele individual-*

-specifice conferite prin structura neurofiziologică, inteligenţele specifice domeniilor de expresie a excelenţei şi inteligenţele specifice câmpurilor de manifestare socială a excelenţei.

Prima categorie poate fi analizată în termeni de neurobiologie, a doua categorie reflectă nivelele de competenţă atinse în discipline, meşteşuguri, sporturi, arte etc., specifice culturii în care s-a născut sau în care a fost enculturat individul, iar a treia categorie reprezintă un construct sociologic, incluzând instituţii, mecanisme de promovare, grupuri sociale care implică judecăţi asupra valorii performanţiale individuale. Deşi toate aceste trei categorii de inteligenţe interferează, în opinia autorului, ar fi o greşeală, să le confundăm.

Pe această bază conceptuală şi metodologică Gardner discriminează şi analizează următoarele *inteligenţe multiple : inteligenţa lingvistică, inteligenţa logico-matematică, inteligenţa spaţială, inteligenţa chinestezică, inteligenţele inter şi intra personale.*

Modelul inteligenţelor multiple a fost continuu dezvoltat, integrând rezultate recente ale cercetărilor fundamentale şi aplicative şi răspunzând prin remodelare sau revenire explicativă şi argumentativă la criticile şi sugestiile exegezei.

Concluzii

Principalele contribuţii aduse prin aceste modele la teoria domeniului pot fi rezumate la următoarele idei :

- definirea excelenţei intelectuale ca fenomen multideterminat de factori interni, cognitivi şi nonintelectivi şi de factori externi multipli ;
- dotarea aptitudinală înaltă este determinată preponderent de interrelaţiile dinamice dintre componentele ei ;
- fiecare trăsătură sau set de trăsături ale individului dotat reprezintă un construct psihologic care, pentru a fi măsurat, trebuie mai întâi operaţionalizat ;
- măsurarea nivelului de dotare trebuie să se realizeze nu numai prin probe obiective care au tendinţa de a-i favoriza pe „elevii buni la teste şi la lecţii", ci şi în situaţii reale de viaţă ;
- explicarea caracteristicilor dotării intelectuale înalte din perspectivă dinamică, interactivă şi holistă ;
- reliefarea unor noi zone de posibilă intervenţie psihopedagogică (experienţa trecută, în permanentă elaborare şi revalorificare la nivelurile superioare, relaţiile cu grupul de prieteni, mediul axiologic din câmpurile social, cultural, economic etc., de existenţă a individului etc.) ;
- distincţia clară între potenţiale, potenţialităţi, aptitudini dezvoltate non-sistematic, pe de o parte, şi realizări, confirmări, performanţe în sensul aptitudinilor dezvoltate sistematic sau al talentului ;
- sugerarea unor noi modalităţi de activare în câmp educaţional a variabilelor dotării superioare.

Elaborând o sinteză a acestor concepţii, am formulat un cadru referenţial al excelenţei intelectuale care constituie punctul de plecare pentru construcţia modelului succesului global.

Excelenţa intelectuală constă în: 1. interacţiunea dintre „trei categorii de trăsături umane – inteligenţă generală supramedie, înalt nivel al angajării în sarcină şi niveluri înalte ale creativităţii" (Renzulli); 2. aceste trăsături funcţionează într-un sistem al influenţelor corelate dintre lumea internă a individilui şi mediul său înconjurător (Landau); 3. în acest sistem distingem trei arii importante: familia, şcoala şi grupul de prieteni (Mönks); 4. conceptul de dotare intelectuală înaltă nu este sinonim cu talentul intelectual, acesta din urmă fiind o formă de manifestare a excelenţei intelectuale recunoscută şi valorizată social (Gagné); în aprecierea şi cultivarea excelenţei intelectuale trebuie să se ia în consideraţie existenţa unor inteligenţe multiple (Gardner).

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITAR

Referinţe bibliografice

1. Anastasi, A., 1988, *Psychological testing*, ediţia a 6-a, Macmillan, New York.
2. Barron, F., 1963, *Creativity and Psychological Health Pricetown*, D. Van Nostrand Co., New York.
3. Boxtel, H.W. van, Mönks, F.J., 1992, *General, social and academic self-concepts of gifted adolescents*, in „Journal of youth and adolescents", 21.
4. Cox, J., 1926 in Terman, L., (coord.), *Genetic Studies of Genius*, vol. II, Standfort University Press, Standfort.
5. Cremerius, J. (coord.), 1971, *Neurose und Genialitat. Psychoanalytische Biographien*, Fischer, Frankfurt.
6. Creţu, C., 1995, *Politica promovării talentelor. Dreptul la o educaţie diferenţiată*, Editura Cronica, Iaşi.
7. Creţu, C., 1997, *Excelenţa ca indicator al prestigiului universitar*, in A. Neculau (coord.) „Câmpul universitar şi actorii săi", Ed. Polirom, Iaşi, pp. 64-76.
8. Dunlap, J.M. 1975, *The Education of Children with Mental Ability*. Macmillan, New York.
9. Ellis, H., 1927, *A study of British genius*, Constamble, London.
10. Erikson, E., 1968, *Joung Man Luther*, Norton, New York.
11. Dunn, J. şi Plomin, R., 1990, *Separate lives : Why siblings are so different*, Basic Books, New York.
12. Gagné, F.,1989, *Peer nominations as a psychometric instrument : Many questions asked but few answered*, in „Gifted Child Quartely", 33, pp. 53-58.
13. Gagné, F.,1991, „Toward a differentiated model of giftedness and talent", in Colangelo, N., Davis, A., (coord.), *Handbook of gifted education*, M.A. : Allyn and Bacon, Boston.
14. Gagné, F., 1993, „Constructs and models pertaining to exceptional human abilities", in Heller, K.A., Mönks, F.J., Passow, A.H., (coord.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Pergamon Press, Oxford.
15. Gagné, F., 1994, *Tracking talents questionnaires : User's manual. Montreal*, QC : Department of psychology, Université du Québec, Montréal.
16. Gagné, F., 1995, „Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nominations", in Katzko, M.W., Mönks, F.J. (coord.), *Nurturing Talent. Individual Needs and social ability*, Van Gorcum, Assen.
17. Gallagher, J.J., 1991, *Editorial : The Gifted. A term with surplus meaning*, in „Journal for the Education of the Gifted", 14-4.
18. Galton, Fr., 1869, *Hereditary Genius*, Macmillan, New York.
19. Galton, F., 1892, *„Classification of men according to their natural gifts"* in Wiseman, S., (coord.), *Intelligence and abillity. Selected Readings*, Penguin Modern Psychology, Penguin Books, 1967.
20. Gardner, H., 1882, *Art, Mind and Brain : a cognitive approach to creativity*, Basic Books, New York.
21. Gardner, H., 1984, 1994, *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
22. Goleman, D., 1980, *1.528 Little Genius and How They Grew*, in „Psychology Today", 9, p. 21.
23. Harrington, J., Harrington, C., Karns, E., 1991, *The Marland Report : Twenty Years Later*, in „Journal for the Education of the Gifted", vol. 15, nr. 1.
24. Hany, E.A., Heller, K.A., 1991, Current research on giftedness, in „Zeirschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie", 28, pp. 241-249.
25. Heller, K.A., 1989, *Perspectives on the diagnosis of giftedness*, in „The German Journal of Psychology", 13, 140-159.
26. Heller, K.A., Hany, E.A., 1986, *Identification, development and achivement analysis of talented and gifted children in West Germany*, in Heller, K.A., Felthusen, J.F., (coord.), *Identifing and Nurturing thr gifted*, Huber, Toronto, pp. 67-82

27. Hill, J.P., Mönks, F.J., 1977, *Adolescence and Youth in prospect*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press, New Jersey.
28. Hollingworth,L.S. 1926, *Ghifted Children. Their Nature and Nurture*, World Books, New York.
29. Kretschmer, E., 1931, *Geniale Menschen*, ed. II, Springer, Berlin.
30. Kurth, W., 1961, *Genie, Irrsinn und Ruhm* in „Psychologische Beitrage", 6, pp. 81-100.
31. Landau, E., 1991, *The courage to be gifted*, Trilim Press, NewYork.
32. Landsheere, G. De, 1979, *Dictionnaire de l'évolution et de la recherche en education. Avec lexique anglais-francais*, Paris, P.U.F.
33. Lange-Eichbaum, W., 1927, *Genie, Irrsinn und Ruhm*, Reinhardt, München.
34. Lombroso, C., 1887, *Genie und Irrsinn*, Leipzig.
35. Machado, L.A., 1980, *The Right to be intelligent*, Pergamon Press, New York.
36. Moreau, J., 1859, *La Psychologie morbide dans ses rapports avec la philosophie de l'histoire ou de l'influence des névropathies sur le dynamisme intellectuel*, Paris.
37. Mönks, F.J., Boxtel, H.W.van, 1985, „Gifted Adolescents: a developmental perspective", in Freeman, J., (coord.) *The Psychology of gifted children*, John Wiley & Sons, Ltd.
38. Mönks, F.J., 1985, „Hoogbegaafden; Een situatieschets", in Mönks, F.J., Span, P. (coord.) *Hoogbegaafden in de samenleving*, Dekker & van de Vegt, Nijmegen.
39. Mönks, F.J., Boxtel, H.W. van, Roelofs, J.J., Sanders, M.P. M., 1986, „The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation", in Heller, K.A., Feldhusen, F.J. (coord.) *Identifying and Nurturing the Gifted*, Huber, Toronto.
40. Mönks, F.J., 1993, „Talent for the future: focus on adolescence", comunicare prezentată la Congresul ECHA, Haga-Olanda.
41. Mönks F.J., Heller, K.A., 1992, „Identification and programming", in Wang, M.C., (coord.), *Education of Children with Special Needs* (Section of the Second Edition of International Encyclopedia of Education: Research and Studies, ed. de T. Husen *et al.* Pergamon, Oxford.
42. Mönks F.J.,Ferguson, T.J. 1983, *Gifted adolescents: an analysis of their psychosocial development*, in „Journal of Youth and Adolescence", 12, pp. 1-18.
43. Osborn A., 1957, *Applied imagination*, Scribner's Sons, New York.
44. Osborn A., 1969, *L'imagination constructive*, Dunod, Paris.
45. Passow, A.H., 1955, *Planing for Talented Youth*, in „Teachers College Press", New York.
46. Piaget, J., 1967, *Logique et connaissance scientifique*, Encyclopédie de la Pléiade, Paris.
47. Platon, 1986, *Opere, V, Republica*, ediţie îngrijită de C. Noica şi P. Creţia, partea a II-a, 412 b-415 d; partea a III-a 449 a-541 b, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
48. Plomin, R., 1989, *Environment and genes: determinants of behavior*, in „American Psychologist", 44.
49. Plomin, R. 1995, „Nature, nurture and intelligence", in Katzko, M.W., şi Mönks, F.J., (coord.), *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability*, Van Gorcum & Comp. B.V., Olanda.
50. Plomin, R., Owen, M.J., McGuffin, P., 1994. *The genetic basis of complex human behaviors*, in „Science", 264.
51. Plomin, R. (1994). *Genetics and experience: The interplay between nature and nurture*, Sage Publications, Newbury Park CA.
52. Pritchard, M.C., 1952, „Total school planning for the gifted child", in Pritchard, M.C., (coord.) *Exceptional children*, p. 128.
53. Renzulli, J.S. 1978, „What makes giftedness? Reexamining a definition", Phi Delta Kappan, vol. 60, nr. 3, noiembrie, 1978, pp. 180-184 şi 261.
54. Renzulli, J.S., 1986, „The three-rings conception of giftedness: a developmental model for creative productivity", in Stenberg, R.J., şi Davidson, J.E., *Conception of giftedness*, Cambridge University Press, pp. 53-92.
55. Renzulli, J.S., 1990, *Torturing data until they confess: an analysis of the analyasis of the three-ring conception of giftedness*, in „Journal for the Education of the Gifted", 13, pp. 309-331

56. Rüppell, H., 1981, „Ein Okologisches forderungsmodell fur hochbegabte. Ein modifikation des bonner-lehr-lern-systems", in Wieczerkowski, W.H. (coord.), *Das Hochbegabte kind, Padagogischer Verlag Schwann*, Dusseldorf.
57. Rusu, L., 1929, *Selecţia copiilor dotaţi*, Cartea Românească, Cluj.
58. Ştefănescu, G., 1929, *Selecţiunea capacităţilor şi orientarea profesională*, Cartea Românească, Cluj.
59. Stein, M., 1975, *Stimulating creativity*, Academic Press, New York.
60. Sternberg, R., 1990, *Metaphors of mind*, Cambridge Univ. Press, New York.
61. Sternberg, R., 1991, „Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence", in Colangelo, N., Davis, G.A. (coord.) *Handbook of gifted education*, pp. 45-54, Allyn and Bacon, Boston.
62. Sumption M.R., Luecking, E.M., 1960, *Education of the Gifted*, The Ronald Press Company, New York, pp. 3-29.
63. Tabackman, M.J., 1976, „A study of family psycho-socialenvironment and its relationship to academic achievement in gifted adolescents", Univ. of Illinois, Urbana, Champaign.
64. Tanenbaum, A.J., 1983, *Gifted Children*, Macmillan, New York.
65. Tanenbaum, A.J., 1986, „Giftedness: A psychosocial approach", in Sternberg, R.J., Davidson, J.E., (coord.) *Conceptions of giftedness*, Cambridge Univ. Press, New Jork, pp. 21-52.
66. Tanenbaum, A.J., 1991, „The social psychology of giftedness", in Colagelo, N., Davis, G.A., (coord.), *Handbook of gifted education*, Allyn and Bacon, Boston, pp. 27-44.
67. Taylor, C.W., Ellisson, R.L., 1975, *Moving towards working models in creativity: Utah creativity experience and insights*, in „Perspectives in creativity", Adeline, Chicago, pp. 191-233.
68. Terman, L.M., (coord.) 1926, *Mental and phisycal traits of the thousand gifted children*, vol. I, „Genetic Studies of Genius", Stanford Univ. Press, Stanford.
69. Terman, L.M., 1954, *The discovery and encouragement of exceptional talent*, in „American Psychologist", 9, pp. 221-230.
70. Terman, L.M., 1969, „The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent", in Wolfle, D., (coord.) *The Discovery of Talent, The Walter Van Dyke Bingham Lectures on the Development of Exceptional Abilities and Capacities*, Cambridge, Harvard University Press, Massachussetts.
71. Torrance, E.P., 1967, „Toward the more humane education of gifted children", in Cowan, J.C., Demos, G.D., Torrance, E.P. (coord.), *Creativity: Its educational implication*, J. Wiley and Sons, New York.
72. Torrance, E.P.,1971, „Nature of cretive talent", in Davis, S., Scott, J. (coord.), *Training creative thinking*, Holt, Rinehart şi Winston.
73. Vernon, Ph.E., Adamson, G., Vernon, D.F., 1977, *The psychology and education of gifted children*, Methuen Co. Ldt., Londra.
74. Webster, N., 1967, *Third New International Dictionary of the English Language Unabriged*, Springfield, Massachusetts.

Note

1. Cele trei limite generale ale cercetării din domeniul psihopedagogiei aptitudinilor înalte prezentate în text au fost analizate după un studiu-sinteză elaborat de Biblioteca Centrală de Pedagogie, 1979, „Probleme de pedagogie contemporană", nr. 7, M.I.E., Bucureşti.
2. Bibliografiile din NSSE Yearbooks Computer, SUA, 19/1920 şi 23/1924 conţin 163 şi respectiv 453 de referinţe.
3. MENSA este o asociaţie internaţională nonguvernamentală, fondată în Anglia în 1945 de L.L. Ware. Poate deveni membru individual în MENSA orice persoană care obţine un scor egal sau mai mare de 98% la orice test de inteligenţă recunoscut de asociaţie. În ultimul timp se aplică testul Cattell-R, convenind ca prag de admitere 132 IQ.

Capitolul II

Modelul succesului global

Succesul global (s.g.), conceptul cheie al modelului nostru, este construit din perspectivă holistă, nu numai ca multitudine de forme ale succesului unui individ (de exemplu în învăţare, profesie, viaţă socială, viaţă în familie, în cuplu etc.), forme realizate prin catalizarea internă şi externă a dispoziţiilor aptitudinale şi transformarea lor în talent valorizat social, ci şi prin raportarea fiecărei forme de succes la toate celelalte şi interacţionând cu ele. Rezultanta se propune a fi analizată şi diagnosticată pe mai multe planuri axiologice: de expresie socială, imagine de sine, imaginea altuia/altora despre individ, valoarea de propensie imediată şi pe termen lung a potenţialului aptitudinal specific şi global. În viziunea noastră, succesul global este o reflecţie a „reuşitei" personale, a culmilor ontologice la scară individual-umană, a ceea ce are mai valoros individul ca entitate hipercomplexă şi unică, la un moment dat al parcursului său ontogenetic.

Prin *finalităţile sale pedagogice*, acest model pledează pentru o concepţie integrativă de asistenţă educaţională a dotării intelectuale înalte şi talentului intelectual şi, totodată, intenţionează să facă un pas către o evaluare globală a excelenţei individuale, de orice nivel ar fi ea, pe registrul supramediei. Evaluarea globală nu se instituie într-un raport antagonic cu evaluarea secvenţială a performanţelor individuale şi nici nu este o sumă prin adiţie simplă a succeselor obţinute la diferite probe. Considerăm că rigoarea, acurateţea şi obiectivismul specific aprecierilor secvenţelor relativ mici sau relativ delimitate ale potenţialului şi rezultantului aptitudinal sunt atuuri importante, dar nu suficiente pentru justificarea preponderenţei actuale a evaluării secvenţiale asupra evaluării globale a succesului unei persoane, chiar şi într-un singur domeniu sau aspect al expresiei umane. Deşi este imprecisă, considerăm că evaluarea globală a succesului ne spune mai mult despre probabilitatea de evoluţie, risc, dificultăţi, trebuinţe, nevoi şi potenţialităţi ale unui individ. Acest tip de demers evaluativ se poate fundamenta şi folosi numai până la un punct pe/de datele provenite din evaluările secvenţiale şi pe analiza lor cantitativă şi calitativă. Mai departe, accentul trebuie pus pe demersurile prospective, probabilistice, pe analize axiologice care să pună în lumină, de exemplu, gradul de concordanţă al realizărilor, al posibilităţilor şi al aspiraţiilor individuale cu valorile recunoscute de societate la un moment dat, sau cu prognoza evoluţiei valorilor într-un anumit spaţiu geografic şi pentru un anumit interval de timp.

În încercarea de formalizare a conceptului de succes global am adoptat *abordarea sistemică prin mulţimi fuzzy*[1]. De altfel, proiectarea asistenţei psihopedagogice a copiilor şi tinerilor cu capacităţi superioare mediei reprezintă prin esenţă un mediu, o zonă *fuzzy*, solicitând ca atare o logică specială a „toleranţei" pentru inexact, vag, ambivalent. Sursa impreciziei în măsurarea şi diagnosticarea excelenţei intelectuale

este lipsa unor granițe definite abrupt între normal, dotat, superior dotat, supradotat; talentat, potențial talentat; manifestat, latent; descoperit, nerecunoscut. O clasă de trăsături sau relații „vagi" se distinge de alte grupe prin funcții de apartenență care capătă valori într-un interval și nicidecum prin delimitări nete. În asemenea situații, variabilele dotării aptitudinale globale trebuie să aibă o expresie lingvistică de tipul „nivel aptitudinal înalt", „foarte înalt" etc., care sugerează o mișcare de la un pol la altul. În consecință, dacă unele trăsături aptitudinale au un „comportament" care permite măsurarea lor exactă și descrierea lor statistică, numeroase alte procese care condiționează afirmarea, menținerea, evoluția lor, fie că nu au un caracter statistic, fie că acesta nu a fost pus în evidență și deci impun necesitatea unei tratări teoretice capabile să opereze cu un grad variabil de imprecizie. De fapt, se pune problema de a aborda precizia proprie cunoașterii științifice într-un mod corespunzător, într-adevăr științific, nereducționist și simplist. Principiul incompatibilității descoperit de unul dintre cei mai prestigioși specialiști în teoria sistemelor, profesorul american L.A. Zadeh, 1973, afirmă că „pe măsură ce complexitatea unui sistem crește, abilitatea noastră de a face aserțiuni precise și, în același timp, semnificative asupra comportării sale scade, până ce atinge un prag dincolo de care precizia și semnificația devin caracteristici care aproape se exclud...". Prețul plătit pentru mărirea dimensiunii/complexității problemei finale de rezolvat este tolerarea impreciziei. Acesta este procedeul natural de a face față complexității. Pe măsura creșterii dimensiunii zonei de investigat, scara hărții se mărește. Detaliile sunt neglijate în favoarea esențialului[2].

Dotarea aptitudinală înaltă trebuie să fie evaluată pentru fiecare individ de-a lungul tuturor fazelor de dezvoltare ontogenetică, în context dinamic și multideterminat, deci incert, pentru a concepe proiecte pertinente de educație. Aceasta este situația obișnuită a planificatorului în materie de educație. Traiectoria pe care el o prevede pentru fiecare educat în parte (ca sistem aptitudinal în evoluție) are ca obiectiv atingerea cotelor aptitudinale individuale „cât mai aproape de cele maxime". În majoritatea problemelor de planificare întâlnite în practică, evoluția în timp a unui sistem este descrisă ca o ecuație de stare care modelează mișcarea în spațiul educațional, social, economic, cultural. În general, mișcarea este stânjenită de o serie de restricții sau de limitări de natură variată. Dacă obiectivul sistemului este atingerea unei anumite valori a componentelor stării la ultimul moment al orizontului de planificare – mișcarea efectuându-se într-un număr finit de pași – atunci atingerea stării finale este condiționată de satisfacerea restricțiilor. Existența unui conflict major între obiectiv și restricții face imposibilă o clasă de evoluții ale sistemului în spațiul stărilor. Rezultă că atunci când nu sunt certitudini privind satisfacerea restricțiilor, nu pot fi certitudini asupra atingerii obiectivului.

Menținându-ne în același univers terminologic, putem spune că planificatorul în domeniul educației sau al autoeducației nu se găsește în situația de a proiecta traiectoria în spațiul stărilor, determinată iterativ cunoscând legea de mișcare, pentru că starea nu mai poate fi considerată un punct în acest spațiu. Starea la care el se raportează este mai curând o mulțime de puncte posibile, probabilitatea atingerii fiind echivalentă cu gradul de apartenență la o mulțime *fuzzy*. Mișcarea va mări imprecizia evaluării. Pe măsură ce sistemul evoluează în timp, crește adică orizontul de planificare, se amplifică și ambiguitatea. Procesul de previziune, în lipsa tuturor datelor sistemului căruia i se determină traiectoria, conduce la elaborarea unei mulțimi de

traiectorii desfăşurate în evantai. Starea finală este o mulţime *fuzzy* în spaţiul stărilor, gradul de apartenenţă indicând posibilitatea atingerii ţintei. Decidentul uman în plan educaţional lucrează cu astfel de determinări.

Dintr-o asemenea perspectivă, succesul global (s.g.) poate fi caracterizat ca fiind : *a. multideterminat ; b. multidimensional ; c. multinivelar ; d. individualizat ; e. multifuncţional.* Prin operaţionalizarea acestor caracteristici se poate construi baza teoretică pentru o grilă de evaluare holistă a dotării aptitudinale înalte şi a talentului.

a. S.g. este multiplu determinat la fel cum personalitatatea individului ca entitate hipercomplexă este multideterminată cosmic, biologic, psihic şi social (fig. 5).

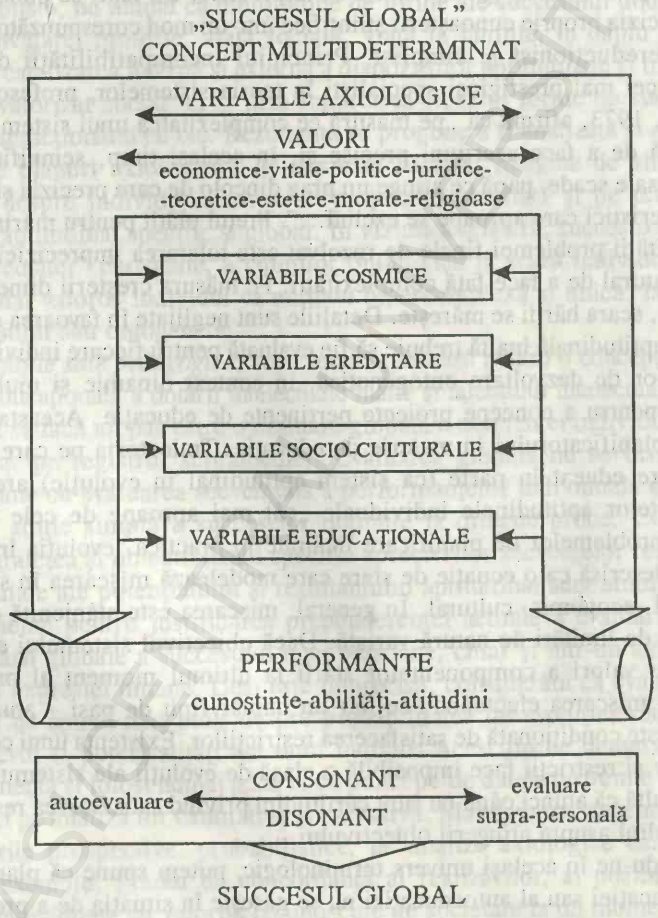


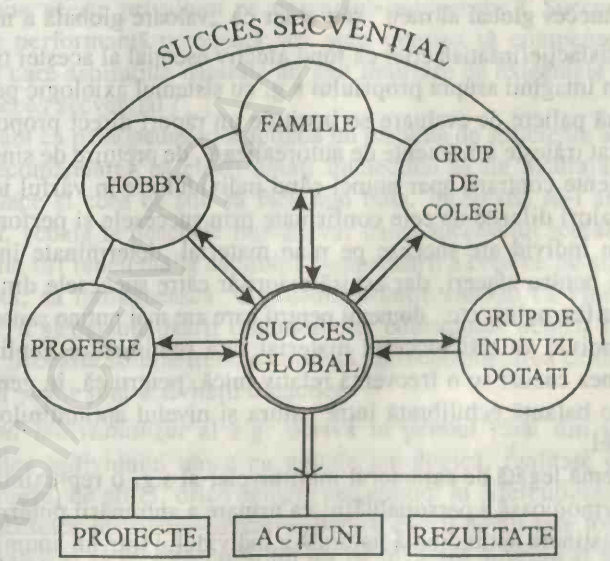
Figura 5

Conştiinţa acestei multideterminări şi, implicit, pluriapartenenţa excelenţei umane constituie nucleul unui raţionalism şi al unei viziuni noi asupra spiritului. În dezvoltarea noului *weltanschauung* sunt implicate simultan mai multe forme de cunoaştere umană : ştiinţa, arta, filosofia, religia, mitologia, tradiţiile spirituale ale diferitelor culturi şi civilizaţii. Conlucrarea lor are ca principal efect coevoluţia

domeniilor gnoseologice specifice şi spargerea treptată a limitelor cunoaşterii[3]. Cunoaşterea ştiinţifică, prin dezvoltarea sa internă, a atins punctul de la care se poate angaja în dialog intervalorificant cu alte forme de cunoaştere. Studiul s.g. presupune deci nu numai un demers interdisciplinar, ci şi intercultural şi meta-ştiinţific. În descoperirea şi recunoaşterea formelor de expresie ale excelenţei umane, cercetarea psihopedagogică şi cea sociopedagogică nu mai sunt suficiente, dacă ne afirmăm receptivitatea faţă de talentele ascunse sau faţă de cele manifestate într-o manieră nontradiţionalistă, nonconvenţională. Trebuie antrenate cercetări din multiple sfere ale experienţei spirituale a omenirii.

b. S.g. este multidimensional ca diversitate de expresie. Sugerăm o clasificare a dimensiunilor sale, pe baza următoarelor şase criterii:

- natura abilităţilor (generale, speciale; intelectuale, psihofizice, extrasenzoriale; academice, artistice, pentru *leadership* etc.);
- ariile de expresie socială (şcoală, familie, grup de prieteni, grup de colegi omogen aptitudinal, *hobby*), în care s.g. poate fi urmărit prin proiectele, acţiunile şi rezultatele subiecţilor analizaţi (fig. 6);
- aportul preponderent al anumitor procese psihice (cognitive – senzaţii, percepţii, reprezentări, gândire, inteligenţă, imaginaţie, memorie, limbaj, intuiţie – afective, motivaţionale, volitionale etc.);
- aportul preponderent al factorilor de dezvoltare aptitudinală (ereditari, de mediu social, de mediu educaţional formal, nonformal şi informal; karmici, misionari etc.);



PRINCIPALELE ARII SOCIALE DE EXPRESIE A SUCCESULUI

Figura 6

- natura aspiraţiilor (profesionale, de integrare familială, socială etc.);
- stilul (competiţional, cooperativ, manifest, demonstrativ, agresiv, reţinut, asertiv etc.).

Atât lista criteriilor de clasificare, cât şi cea a dimensiunilor de mai sus le considerăm deschise dezvoltărilor ulterioare ale conceptului de succes în accepţiune holistică. Pledând în continuare pentru necesitatea recunoaşterii psihologice a diversităţii extrem de largi a excelenţei umane, considerăm utilă o analiză axiologică complementară care să răspundă şi la întrebarea: *toate talentele şi dispoziţiile aptitudinale sunt dezirabile ?* Dacă pentru categoriile foarte generale de indivizi dotaţi o asemenea analiză pare restrictivă şi dacă pentru cazuri foarte specifice (de exemplu, anumiţi conducători ai unor procese politice, militare, culturale, religioase etc. cu semnificaţii mondiale sau regionale) este aproape imposibil să elaborezi un răspuns nu numai filosofic, dar şi ştiinţific, pentru grupurile mici şi mijlocii, de tipul celor şcolare şi universitare antrenate în procese de educaţie şi de creaţie ce pot fi analizate concret, întrebarea ni se pare utilă.

c. *S.g. este multinivelar*. Această caracteristică este interpretată din perspectivă sistemică: s.g. ca sistem al dispoziţiilor aptitudinale, al aptitudinilor şi performanţelor individului, pe toate dimensiunile de expresie individuală, este o rezultantă a codezvoltării tuturor acestor determinante, în calitate de componente ale sistemului, în contexte interne şi externe concrete şi unice. Codezvoltarea acestor componente este, în general, inegală şi eterogenă. Există un continuum individual structurat, între componentele performante şi cele cu evoluţie normală sau cele retardate. Tocmai acest continuum extrem de complex este perceput şi trăit de individ ca „succes global al meu" sau chiar ca „valoare globală a mea".

Starea de satisfacţie/insatisfacţie, ca fond afectiv esenţial al acestei trăiri, se naşte din confruntarea imaginii asupra propriului s.g. cu sistemul axiologic personal. Dacă între aceste două paliere de evaluare se instituie un raport direct proporţional, individul înalt abilitat trăieşte sentimente de autorealizare, de preţuire de sine, mulţumire, fericire. Sentimente contrarii apar atunci când individul are în vârful ierarhiei axiologice proprii valori diferite de cele confirmate prin succesele şi performanţele sale. De exemplu, un individ are succese pe plan material, determinate în principal de aptitudinile sale pentru afaceri, dar aspiră prioritar către succesele din plan familial sau artistic, ştiinţific, politic etc., domenii pentru care are mai puţine şanse de realizare. Un asemenea individ va trăi succesul material fără sentimentul împlinirii de sine. Desigur, asemenea cazuri au o frecvenţă relativ mică, pentru că, în general, există o convergenţă şi o balanţă echilibrată între natura şi nivelul aptitudinilor şi natura şi nivelul motivaţiei.

O altă problemă legată de caracterul multinivelar al s.g. o reprezintă perturbările în dezvoltarea armonioasă a personalităţii, ca urmare a antrenării puternic disproporţionate şi fără susţinere aptitudinală naturală a individului într-un anumit domeniu de performanţă. Sistemul biopsihic uman este autoreglabil, dar peste un anumit prag de toleranţă la perturbări, individual determinat, apar disfuncţionalităţi. Asemenea situaţii apar, de exemplu, atunci când şcoala conduce la performanţă, prin presiune sau insistenţă exagerată: zeci de ore suplimentare săptămânal, sute de teme de rezolvat în vacanţă, supraîncărcarea programelor sau impunerea unor nivele de dificultate mai mari decât cele justificate de nivelul de şcolarizare (anul de studiu) al elevului, în

condiţiile în care nu se aplică forme speciale de organizare a procesului de învăţământ, precum accelerarea studiilor. Efectul secund cel mai frecvent al acestor greşeli psihopedagogice este decompensarea altor aspecte ale personalităţii şi chiar inhibiţii ale unor disponibilităţi aptitudinale din registrul performanţial respectiv. Este cunoscut cazul unor elevi şi studenţi olimpici care, după absolvirea şcolii, nu mai au resurse interne pentru a face o carieră de excepţie sau cazul elevilor dotaţi supramediu, dar nu excepţional, care trăiesc drama devalorizării imaginii de sine, cu posibile efecte demobilizatoare, ca urmare a insuccesele repetate, în ciuda eforturilor insistente şi persistente, personale şi ale profesorilor, eforturi depuse în vederea depăşirii unor ştachete prea înalte în raport cu posibilităţile aptitudinale proprii. În cadrul organizaţiilor internaţionale de asistenţă psihopedagogică a copiilor dotaţi, suprasolicitarea şcolară este analizată din ce în ce mai mult din perspectiva efectelor pe termen lung, în viaţa adultă, şi este calificată în termeni de „abuzare sau exploatare a copilului" pentru prestigiul şcolii.

În concluzie, succesul şcolar al unui elev trebuie tratat de educator în unitate cu succesul global, pe toate registrele de aspiraţii ale copilului respectiv. Nivelul şi funcţionalitatea s.g. nu depind numai de componentele sale performanţiale, ci şi de armonia, echilibrul individual-optim dintre componente în totalitatea lor. Mai mult, în acest context ne întrebăm dacă şi cât de folositor este pentru un copil cu predispoziţii aptitudinale pentru un anumit domeniu academic, să se insiste pe antrenarea exclusivă şi intensivă a respectivelor înclinaţii şi să-l privăm astfel de provocarea altor domenii academice şi chiar ale vieţii în general? Când, în ce formă şi cu ce preţ se vor răzbuna aceste privaţiuni pe parcursul ontogenetic? Succesele repurtate în domeniul de performanţă personală vor avea puterea să compenseze restanţele la domeniile în care aspiraţiile naturale au fost interzise de exigenţele antrenamentului pentru un succes secvenţial?

Considerăm că psihopedagogia actuală nu dispune de suficiente argumente pentru a justifica recomandarea ca elevii dotaţi intelectual să fie încurajaţi să facă numai ceea ce le place şi ceea ce ştiu să facă mai bine. Încercând să-i antreneze pe linia performanţei, şcoala le deschide într-adevăr calea succesului şcolar, dar rămâne de cele mai multe ori repetentă la capitolul compensării a ceea ce nu ştiu aceşti copii să facă, să simtă, să îndrăznească. O posibilă soluţie credem că vine tot din direcţia individualizării şi personalizării tratamentului educaţional pentru copiii capabili de performanţă. Această soluţie trebuie corelată cu reconsiderarea criterilor de evaluare a prestigiului şcolii şi al activităţii didactice.

d. Caracterul individualizat al s.g. derivă în primul rând din unicitatea şi irepetabilitatea individului uman ca unitate ontologică, realitate care ar trebui să fundamenteze, de altfel, orice demers pedagogic. În diferenţierea sau individualizarea proceselor instructiv-educative pentru copiii dotaţi este foarte important să se recunoască şi să se respecte stilul lor de învăţare, precum şi stilul lor de trăire a succesului în învăţare. Sintagma *curriculum pentru un copil* devine, în acest context, un principiu educaţional.

e. Multifuncţionalitatea succesului, nu numai în percepţie globală, ci şi secvenţială, ca izbânzi, realizări, reuşite aici şi acum, a constituit în devenirea individului obiect de reflecţie pentru filosofie şi literatură, într-o măsură mai mare decât pentru psihopedagogie. Aceasta din urmă a abordat doar câteva aspecte ale temei:

- funcţia de interpropensare a acţiunilor succesuale, asemenea reacţiilor în lanţ;
- funcţia de algoritmizare a acţiunilor succesuale ori de elaborare a unui *pattern* al succesului pentru anumite situaţii;
- funcţia de potenţare a *self*-ului.

Din perspectiva s.g., devine necesară analiza acestor funcţii, prin corelaţii integrative între:
- performanţele cognitive;
- expresia aptitudinilor specifice;
- conţinutul dominantelor atitudinale.

Pe un registru complementar de idei, în elaborarea conceptului de s.g. un loc aparte îl ocupă *raportul dintre dotarea superioară* (d.s.) şi *talent* (t.), concepte cărora le conferim înţelesul propus de F. Gagné. Prin trăsăturile care le diferenţiază, aceste două categorii contribuie corelat la determinarea succesului global. Acceptarea distincţiei dintre d.s. şi t. ne permite, în contextul s.g., să avansăm pe linia operaţionalizării conceptelor de diferenţiere şi de individualizare a identificării, a diagnosticării şi a cultivării aptitudinilor supramedii. Astfel, în funcţie de raportul care se instiutie între gradul de dezvoltare a d.s. şi t. pot fi delimitate patru subcategorii populaţionale ale segmentului înalt abilitat (fig. 7).

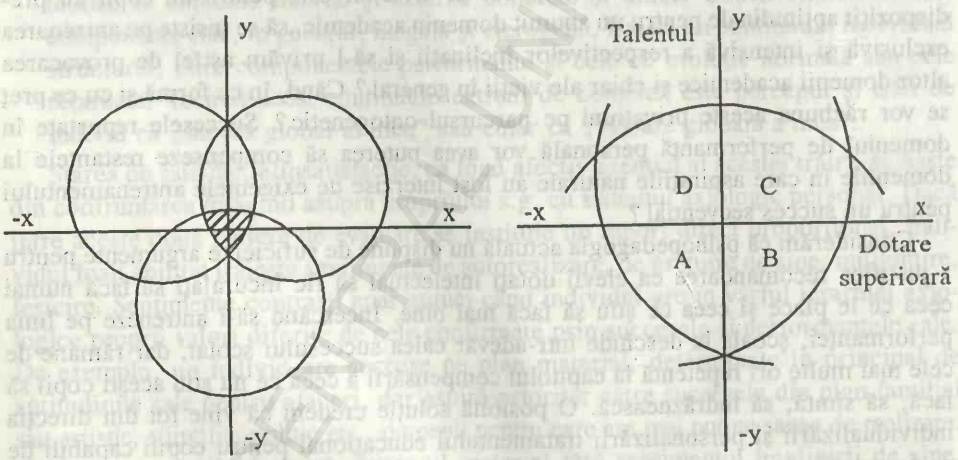


Figura 7

Figurând un sistem de axe rectangulare, în care abscisa reprezintă d.s., iar ordonata reprezintă t. şi plasându-l prin centrul ariei ce desemnează în modelul tri-inelar renzullian zona de excepţional aptitudinal, obţinem patru subzone: A, B, C, D. Fiecare subzonă simbolizează o categorie populaţională relativ deosebită de celelalte. *Diferenţele intercategoriale* pot fi explicate pe baza *gradului de concordanţă* dintre dezvoltarea d.s. şi a t. *Parametrii* acestei concordanţe pot fi analizaţi de-a lungul mai multor *indicatori*: nivel de evoluţie; grad de simultaneitate în dezvoltare; domeniu de manifestare; stil de expresie etc. De exemplu, *subzona C* este privilegiată comparativ cu celelalte, deoarece atât t., cât şi d.s. au evoluţii pozitive. Dacă nu am opera distincţia dintre t. şi d.s., am ajunge să ignorăm nevoile educaţionale specifice diferite ale copiilor din *subzona B*, care, deşi au dispoziţii aptitudinale certe, nu şi le-au

exprimat ca talente ori ca abilităţi „organizate social" sau care au subrealizări şcolare, subcategorie cu riscurile cele mai frecvente şi multiple ca formă de manifestare şi care necesită asistenţă socială specială, sau a celor din *subzona D*, care sunt potenţialii fals înalt abilitaţi, cei care prin supraefort şi perseverenţă sau doar printr-un surplus de „isteţime" nedublată de aptitudini academice autentice (dar care ar putea fi valorificat în alte domenii sociale printr-o antrenare specifică), pot obţine scoruri supramedii la probele convenţionale, calibrate pentru o populaţie indistinctă de „dotaţi", în sfârşit, a celor din *subzona A*, „plutonul de rezervă", aflat la proximitatea relativei linii ce separă convenţional media de supramedie. În această ultimă subzonă se înregistrează cotele de frecvenţă maximă a cazurilor de „talente ascunse", nerecunoscute, eludate, sau de victime ale erorilor de identificare.

Pentru sporirea preciziei estimaţiilor, diferenţierea poate continua şi intracategorial, în cadrul fiecărei subzone, prin tehnica segmentării pe intervale mai mici (*quartile, decile* etc.), cu un grad de predictibilitate mai mare (fig. 8). Dacă ne imaginăm o curbă gaussiană (fig. 8.1.) şi o trasăm sub forma unui nor de puncte repartizat omogen de-a lungul unei drepte de regresie (fig. 8.2.) în perimetrul fiecăreia din cele patru subzone mai sus configurate, A, B, C, D, (fig. 7) putem distinge, de exemplu, trei segmente populaţionale relativ distincte: a, b, c (fig. 8.3), configurate pe baza corelaţiei dintre dotarea superioară şi talent. Segmentul c, din subzona C, reprezintă populaţia de indivizi supradotaţi, identificaţi şi diagnosticaţi ca atare, cu performanţe aptitudinale recunoscute în microgrupurile de apartenenţă.

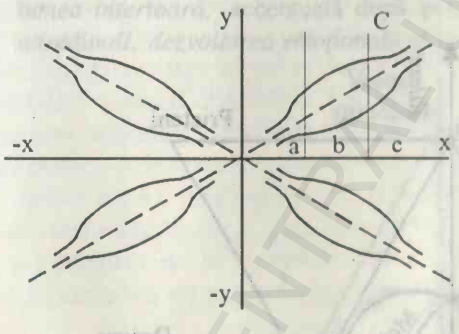


Figura 8

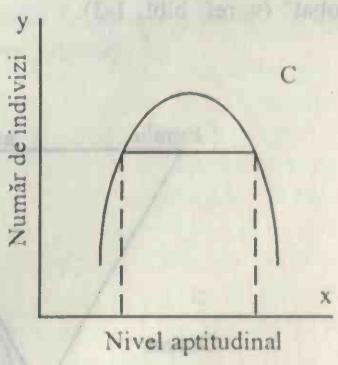


Figura 8.1.

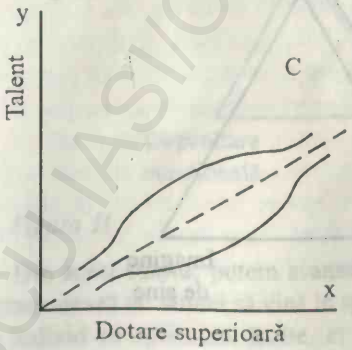


Figura 8.2.

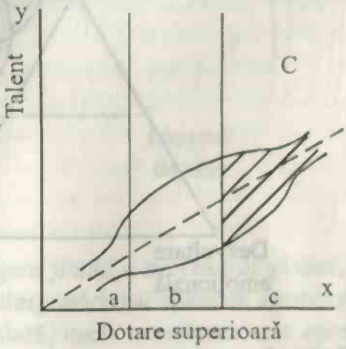


Figura 8.3.

Aşa cum indică distribuţia gaussiană, segmentul respectiv desemnează o parte restrânsă numeric. În şcoală, ea constituie grupul elevilor supradotaţi sau cu aptitudini excepţionale, aproximativ 1-2,5% din populaţia dotată supramediu, care, la rândul ei, reprezintă o proporţie numerică de numai 15-25% din populaţia şcolară totală. Tocmai elevii excepţionali sunt cei mai neglijaţi în cadrul procesului educaţional comun. Chiar şi atunci când profesorii reuşesc să diferenţieze predarea-evaluarea pe grupe de elevi relativ omogene aptitudinal, ei se adresează de regulă *segmentelor a şi b*. Trebuinţele cognitive, aptitudinale şi afective specifice *segmentului c* sunt de obicei ignorate chiar şi în cadrul claselor şi şcolilor speciale. Doar în ultimii ani, înfiinţarea (în regim privat sau public), în numeroase ţări, a unui număr crescând de cabinete şi centre pentru *diagnoză şi consulting* în domeniul aptitudinilor superioare oferă posibilitatea desfăşurării studiilor de caz individuale. După părerea noastră, subiecţii pentru care se recomandă în primul rând studiile de caz sunt cei ce aparţin în cea mai mare măsură fie segmentului C, c, fie subzonei B. Indivizii cu potenţial aptitudinal înalt reprezintă deci o categorie distinctă de restul populaţiei prin caracteristicile sale psihocomportamentale definitorii, dar, în acelaşi timp, constituie în sine un univers uman eterogen, a cărui diversitate nu a fost suficient explorată.

Încercarea noastră de a avansa cu încă un pas pe linia demonstraţiei teoretice a acestei diversităţi se află în stadiul sugerat de reprezentarea grafică următoare (fig. 9), care sintetizează modelele descrise în cadrul capitolului I.4. (v. ref. bibl., 4-14, 17-19) precum şi consideraţiile noastre de până acum, elaborate sub titlul generic de „succes global" (v. ref. bibl. 1-3).

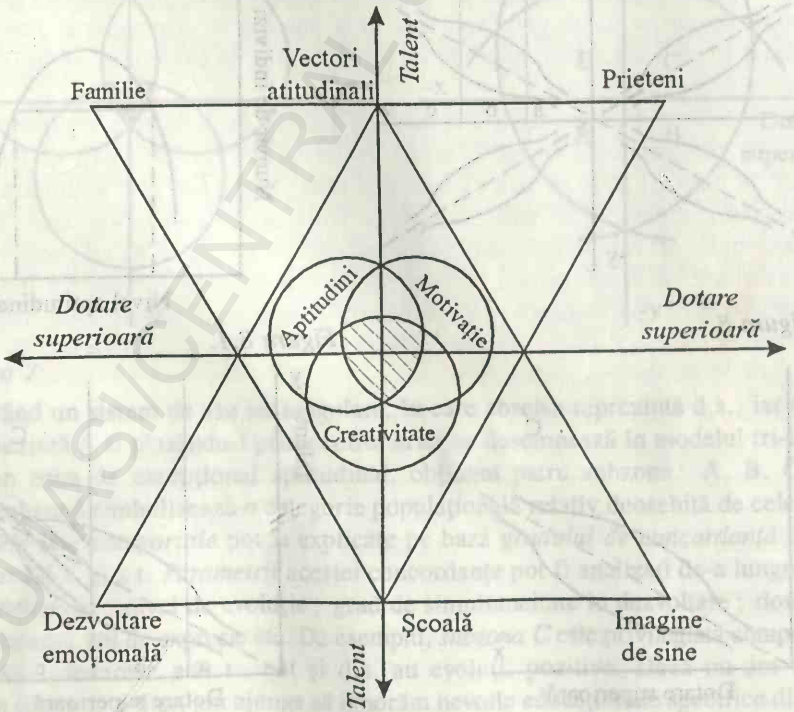


Figura 9

Interrelaţia dintre aptitudinile supramedii, nivelele înalte de motivaţie intrinsecă şi creativitate se propune a fi studiată şi apreciată în dinamica ei pe coordonatele talent şi dotare superioară (-y, +y ; -x, +x) în două contexte integrate :

1. *lumea exterioară,* determinată în cea mai mare măsură de *familie, şcoală şi prieteni* (fig. 10) ;

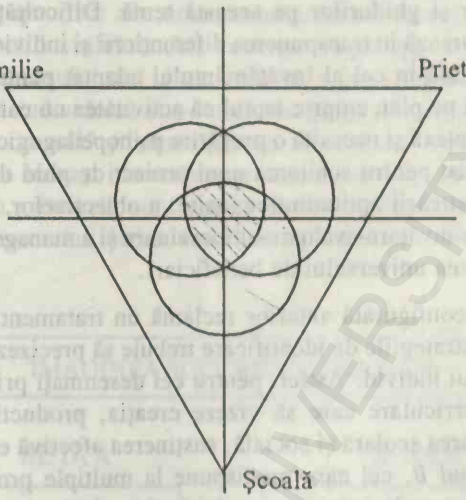


Figura 10

2. *lumea interioară,* accentuată după părerea noastră în primul rând de *vectorii atitudinali, dezvoltarea emoţională şi imaginea de sine* (fig. 11).

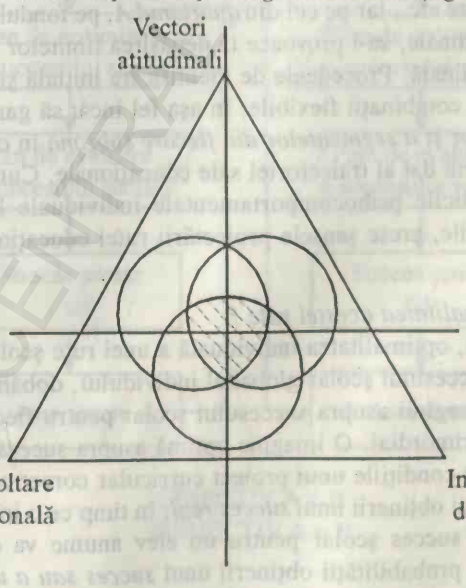


Figura 11

Din acest stadiu, putem avansa către *paradigma finală a succesului global*, care intenţionează nu numai să vină în sprijinul unei interpretări mai nuanţate a conceptului de individ cu aptitudini înalte, ci să ofere, totodată, unele coordonate ale operaţionalizării *diferenţierii şi a individualizării* procesului instructiv-educativ. Deşi larg

teoretizate cu referire la învăţământul de masă, procesele desemnate de aceste două concepte reflectă doar cunoştinţele dobândite experienţial de cadrele didactice şi nu obiectualizarea rezultatelor cercetării psihopedagogice, atunci când sunt aplicate în practica şcolară curentă în folosul elevilor dotaţi. De această dată, faptul se explică nu numai prin deficienţele din sistemele de formare a formatorilor, ci, mai mult, prin insuficienţa studiilor şi ghidurilor pe această temă. Dificultăţile şi erorile pe care profesorii le demonstrează în transpunerea diferenţierii şi individualizării de pe planul învăţământului de masă în cel al învăţământului adaptat pentru elevii cu aptitudini înalte, argumentează pe plan empric faptul că activitatea cu categoriile înalt abilitate este deosebit de complexă şi necesită o pregătire psihopedagogică specializată. Cartea alocă un spaţiu special pentru schiţarea unui proiect de ghid de diferenţiere şi individualizare a diagnosticării aptitudinilor înalte, a obiectivelor, conţinuturilor, metodologiilor de predare-învăţare-evaluare-autoevaluare şi a managementului educaţional în acord cu diversitatea universului de beneficiari.

Fiecare subzonă configurată anterior reclamă un tratament diferenţiat. Pentru a beneficia de acesta, strategiile de identificare trebuie să precizeze *subzona de maximă apartenenţă* a fiecărui individ. Astfel, pentru cei desemnaţi prin *quartanul C* se vor concepe proiecte curriculare care să vizeze creaţia, productivitatea, studiul prin investigaţie, promovarea şcolară şi socială, susţinerea afectivă etc., pentru cei la care face referire *quartanul B*, cel care predispune la multiple probleme emoţionale, o atenţie specială se va acorda antrenamentului în *friendship, leadership, know-how* al afirmării sociale etc., în timp ce pentru cei reprezentaţi prin *quartanul D*, activităţile propuse ar trebui să stimuleze într-un mod special motivaţia, perseverenţa, capacitatea de inter şi autoevaluare etc., iar pe cei din *quartanul A*, pe fondul susţinerii emoţionale şi stimulării motivaţionale, să-i provoace la depăşirea limitelor şi frânelor subiective din afirmarea aptitudinală. Procedeele de identificare iniţială şi, în special, continuă trebuie concepute în combinaţii flexibile, în aşa fel încât să garanteze *discriminarea nuanţată a subzonelor şi a segmentelor din fiecare subzonă* în care fiecare subiect se plasează la un moment dat al traiectoriei sale educaţionale. Cunoscând cu mai multă exactitate caracteristicile psihocomportamentale individuale la un moment dat şi evoluţiile lor probabile, cresc şansele proiectării rutei educaţionale optimale pentru fiecare subiect.

Care este însă finalitatea acestei rute ?

În ultimă instanţă, optimalitatea individuală a unei rute şcolare poate fi apreciată prin optimalitatea succesului şcolar global al individului, dobândit la sfârşitul ei. De aceea, proiectarea imaginii asupra succesului şcolar pentru fiecare caz în parte este un act educaţional primordial. O imagine optimă asupra succesului şcolar posibil şi dezirabil conduce, în condiţiile unui proiect curricular corect conceput şi aplicat, la creşterea probabilităţii obţinerii unui *succes real*, în timp ce o imagine eronată asupra a ceea ce înseamnă succes şcolar pentru un elev anume va conduce, în aceleaşi condiţii, la creşterea probabilităţii obţinerii unui *succes sau a unui insucces fals ori aparent*, adică eronat proiectat psihopedagogic. Eforturile educatului şi ale educatorului se vor îndrepta în ultimul caz spre o ţintă greşită, spre un succes nerelevant în raport cu trebuinţele reale ale copilului. Succesul obţinut de elev este evaluat prin comparaţie cu succesul şcolar standard, măsurându-se abaterile. Succesul

şcolar standard, fie că este exprimat preponderent în termeni de conţinut (progresul elevului în raport cu sine însuşi pe registrul categoriilor psihocompotamentale, cognitive, afective şi psihomotorii), fie preponderent în termeni comparativi (prin comparaţie cu progresul altor elevi) reprezintă un construct psihopedagogic, care va influenţa nu numai rezultatul evaluării individului, ci şi următoarea rută curriculară, inclusiv obiectivele specifice ale demersului instructiv-educativ, prin efectele de *feed-back*. În momentul evaluării (în acord cu obiectivele propuse iniţial) ambele rute, cea corectă a succesului real şi cea eronată, a „succesului fals" sau aparent, pot determina satisfacţia individului şi potenţa imaginea de sine. În etapa indistincţiei dintre „mai aproape de real" şi „mai aproape de aparent" individul trăieşte bucuria succesului aparent cu aceeaşi intensitate cu care ar trăi-o şi pe cea a succesului real. Urmează ca una din viitoarele confruntări ale individului să-i confirme, în primul caz, şi să-i infirme sau relativizeze, în cel de-al doilea caz, imaginea iniţială asupra succesului (fig. 12).

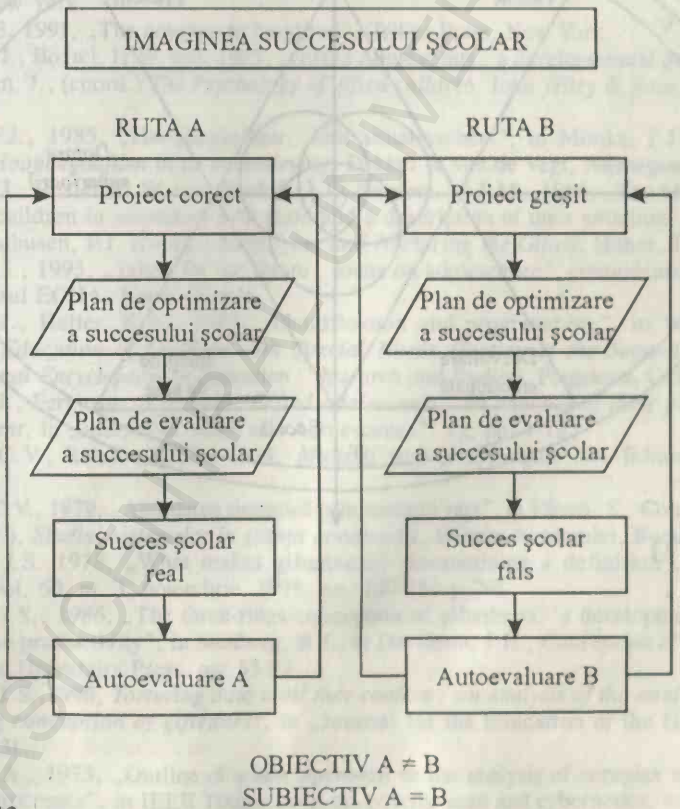


Figura 12

Demersul proiectării şi realizării succesului şcolar este un circuit cu buclă închisă. Pentru a nu se transforma în cerc vicios este important să se proiecteze o imagine corectă asupra succesului şcolar global, apreciat nu ca medie aritmetică a succeselor secvenţiale obţinute la capătul rutei şcolare, ci prin *gradul său de compatibilitate cu*

sistemul valorilor din care se extrag finalităţile şi obiectivele demersurilor educaţionale. Paradigma finală a succesului global sugerează tocmai această dublă racordare, de la începutul proiectării până la sfârşitul desfăşurării actului educativ, la contextul axiologic (fig. 13). Această paradigmă poate explica dinamica succesului global în situaţii concrete de viaţă. Înţelegerea, acceptarea şi promovarea strategiei succesului global în practica educaţională formală şi în cea nonformală, proiectate din perspectiva educaţiei permanente, pot conduce la reducerea subrealizărilor şcolare şi a celorlalte riscuri la care sunt predispuşi copiii cu aptitudini înalte, precum şi la mărirea senzitivităţii educatorilor şi părinţilor pentru fenomenul complex al excelenţei intelectuale.

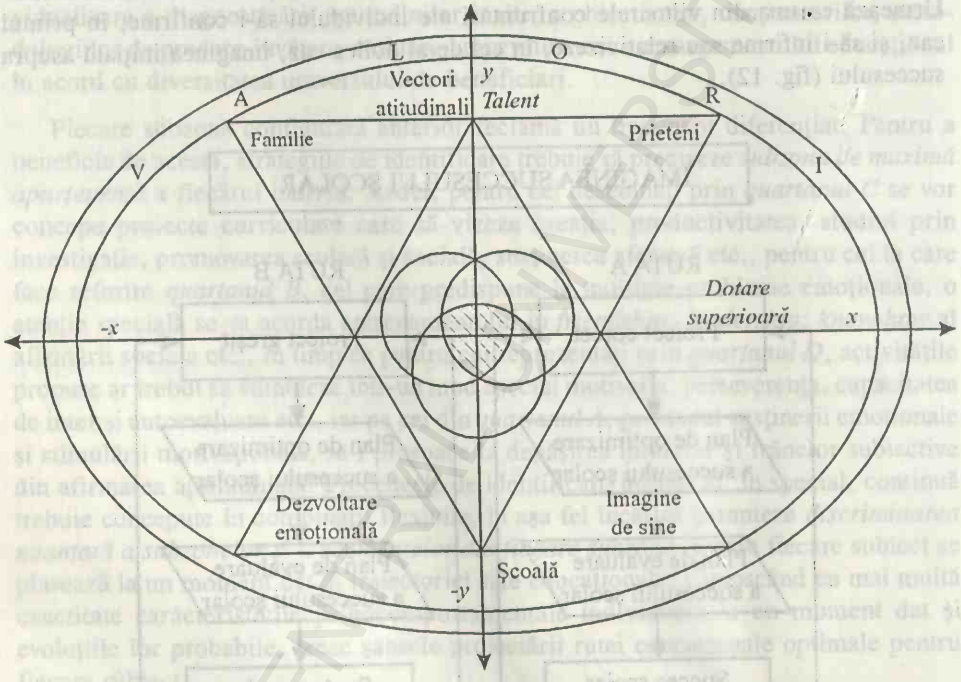


Figura 13

Referinţe bibliografice

1. Creţu, C., 1993, „Global success in learning. How to evaluate it?", in Hany, E.A., Heller, K.A. (coord), *Competence and responsability*, vol. I, Hogrefe & Huber Publishers, Seattle.
2. Creţu, C., 1993a, „Cheking the pattern of the global success analysis", in Buletinul Congresului al 10-lea al WCGTC, *A Gifted Globe*, Publishing Service, Toronto.
3. Creţu, C., 1986, „O paradigmă a deciziei creative în leadership", in Buletinul Simpozionului de inventică, Academia Română, Iaşi.
4. Gagné, F.,1991, „Toward a differentiated model of giftedness and talent", in Colangelo, N., Davis, A., (coord.), *Handbook of gifted education*. M.A.: Allyn and Bacon, Boston.
5. Gagné, F., 1993, „Constructs and models pertaining to exceptional human abilities", in Heller, Mönks, F.J., Passow, A.H., (coord.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Pergamon Press, Oxford.
6. Gardner, H., 1882, *Art, Mind and Brain: a cognitive approach to creativity*, Basic Books, New York.
7. Gardner, H., 1984, 1994, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
8. Landau, E. 1991, „The courage to be gifted", Trilim Press, New York.
9. Mönks, F.J., Boxtel, H.W. van, 1985, „Gifted Adolescents: a developmental perspective", in Freeman, J., (coord.) *The Psychology of gifted children*, John Wiley & Sons, Ltd., New York.
10. Mönks, F.J., 1985, „Hoogbegaafden; Een situatieschets", in Mönks, F.J., Span, P. (coord.) *Hoogbegaafden in de samenleving*. Dekker & van de Vegt, Nijmegen.
11. Mönks, F.J., Boxtel, H.W. van, Roelofs, J.J., Sanders, M.P.M., 1986, „The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation", in Heller, K.A., Feldhusen, F.J. (coord.) *Identifying and Nurturing the Gifted*, Huber, Toronto.
12. Mönks, F.J., 1993, „Talent for the future: focus on adolescence", comunicare prezentată la Congresul ECHA, Haga, Olanda.
13. Mönks F.J., Heller, K.A., 1992, „Identification and programming", in Wang, M.C. (coord.), *Education of Children with Special Needs (Section of the Second Edition of International Encyclopedia of Education: Research and Studies)*, Pergamon, Oxford.
14. Mönks F.J., Ferguson, T.J. 1983, *Gifted adolescents: an analysis of their psychosocial development*, in „Journal of Youth and Adolescence", 12, pp. 1-18.
15. Negoiţă, C.V., Ralescu, D.A., 1974, *Mulţimi vagi şi aplicaţiile lor*, Editura Tehnică, Bucureşti.
16. Negoiţă, C.V., 1979, „Abordarea sistemică prin mulţimi vagi", in Tămaş, S., Constantinescu, P., (coord.), *Studiul sistemelor în ştiinţa conducerii*, Editura Academiei, Bucureşti.
17. Renzulli, J.S. 1978, „What makes giftedness? Reexamining a definition", Phi Delta Kappan, vol. 60, nr. 3, noiembrie, 1978, pp. 180-184 şi 261.
18. Renzulli, J.S., 1986, „The three-rings conception of giftedness: a developmental model for creative productivity", in Stenberg, R.J., şi Davidson, J.E., *Conception of giftedness*, Cambridge University Press, pp. 53-92.
19. Renzulli, J.S.,1990, *Torturing data until they confess: an analysis of the analyasis of the three-ring conception of giftedness*, in „Journal for the Education of the Gifted", 13, pp. 309-331.
20. Zadeh, L.A., 1973, „Outline of a new approach to the analysis of complex systems and decision processes", in IEEE Transactions on systems man and cybernetics, vol. SMC-3.
21. Zadeh, L.A., Fu, K.S., Tanaka, K., Shimura, M., (coord) 1975, *Fuzzy sets and their application to cognitive and decision processes*, University of California, Berkley, Academic Press, New York.

Note

1. O mulţime *fuzzy* este o funcţie definită pe un univers cu valori într-o latice, cum ar fi intervalul [0, 1]. Dacă luăm în considerare universul tuturor oamenilor, atunci mulţimea oamenilor cu aptitudini înalte este o mulţime *fuzzy*. Fiecărui om din univers i se poate atribui un grad de apartenenţă la mulţimea oamenilor înalt-abilitaţi. Aprecierea apartenenţei are o mare doză de subiectivism. Subiectivitatea implică o ordonare după un punct de vedere sau o referire la un element ideal. În general, fiind dată o clasă de obiecte, putem defini o proprietate abstractă care caracterizează clasa respectivă şi să o folosim drept criteriu pentru a ordona obiectele, mai aproape sau mai departe de obiectul ideal. Gradul de apropiere poate fi exprimat ca o valoare a unei funcţii, denumită funcţie de apartenenţă. Printr-un astfel de demers evităm dihotomiile, de altfel rar întâlnite în planul realităţii, şi introducem nuanţările. Teoria sistemelor *fuzzy* a apărut la sfârşitul anilor '60 şi a evoluat rapid ca aplicaţie la domeniul ştiinţelor sociale şi, în special, la teoria conducerii.
2. Principiul incompatibilităţii a fost formulat de prof. Zadeh de la Universitatea Berkley, California, care a deschis una dintre cele mai interesante direcţii de cercetare a fenomenelor complexe, prin elaborarea sistemelor vagi cu aplicaţii în soluţionarea problemelor sociale „slab definite".
3. Formulare concluzivă în Raportul la Simpozionul „Ştiinţa şi limitele cunoaşterii" organizat de UNESCO în 1987 la Veneţia, la care au participat personalităţi din 15 ţări, reprezentând un spectru larg de şcoli şi orientări culturale.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul III

Argumentum psihopedagogic pentru o educaţie diferenţiată

1. Profiluri psihologice

Identificarea, inventarierea şi clasificarea caracteristicilor psihocomportamentale ale indivizilor dotaţi şi talentaţi, precum şi schiţarea unor portrete psihologice corespunzătoare diferitelor etape de vârstă cronologică au înregistrat o frecvenţă crescândă în literatura de specialitate. Ipotezele lui Terman formulate către sfârşitul carierei sale au beneficiat în timp de diverse confirmări teoretice şi experimentale şi au fost completate cu numeroase alte observaţii despre trăsăturile psihocomportamentale specifice acestui segment populaţional. Lui Terman i se atribuie nejustificat de exclusivist asimilarea excelenţei intelectuale cu inteligenţa generală supramedie (Terman, 1926) nefăcându-se decât arareori referiri la studiile sale de mai târziu, elaborate după câteva decenii de cercetare intensivă în care susţinea importanţa factorilor de personalitate, în primul rând a motivaţiei, şi în care afirma că *abilitatea intelectuală înaltă este în primul rând o chestiune de grad, de profunzime şi mai puţin de gen* şi că *individul înalt abilitat este mai senzitiv, mai receptiv şi are trebuinţe cognitive şi socio-afective specifice şi mai intense decât individul obişnuit* (Terman, 1959). Ultimele sale studii au reprezentat un important cadru de referinţă pentru toţi autorii de mai târziu, atunci când au abordat problema profilurilor psihocomportamentale. Literatura contemporană consemnează numeroase contribuţii asupra acestui aspect, majoritatea constituind rezultatele cercetărilor aplicative.

Am selecţionat trei studii sinteză (v. A, B, C) care prezintă principalele concluzii ale investigaţiilor efectuate pe această temă în ultimii cincisprezece ani. Selecţia a urmărit să ofere modalităţi diferite de creionare a profilurilor psihocomportamentale şi, în acelaşi timp, să reliefeze următoarele realităţi cu importante implicaţii pedagogice:

1. corelaţia dintre caracteristicile cognitive şi afective;
2. interdependenţa dintre caracteristicile psihocomportamentale, pe de o parte, şi trebuinţele cognitive şi afective, pe de altă parte;
3. necesitatea unei asistenţe psihopedagogice speciale, obiectualizată în principal în trasee curriculare diferenţiate şi individualizate.

Încercând să valorificăm concluziile studiilor selecţionate, pe linia inventarierii trăsăturilor general-reprezentative şi pe linia desprinderii unor sugestii de intervenţie educaţională practică, am sistematizat principalele idei în jurul indicatorilor *trăsături*

psihocomportamentale şi *intervenţii curriculare.* Aceştia sunt urmăriţi în paralel în scopul sublinierii interdeterminării lor. În finalul subcapitolului, avansăm o analiză a constatărilor astfel obţinute, comparativ cu cele formulate pe baza unei anchete psihopedagogice (v. studiul D) pe care am efectuat-o în anii 1992 şi 1993 în România. Alegerea primelor trei lucrări este motivată, în plus, de două considerente care facilitează relevanţa analizei comparative: *1. studiile vizate abordează problema caracteristicilor psihocomportamentale ale populaţiei şcolare de vârstă cronologică comparabilă cu cea la care face referire ancheta noastră; 2. sunt elaborate din perspective diferite (A sintetizează caracteristicile de mare generalitate, B se axează pe „nevoile" specifice, C este mai apropiat de practica şcolară şi formulează recomandări metodice).* Această varietate ne-a permis să distingem cât mai multe stiluri de interpretare a profilurilor şi să le comparăm cu cele întâlnite în răspunsurile primite de la eşantionul nostru de profesori.

A. Analizând constatările unui mare număr de cercetători din zone cultural-etnice diferite, constatări efectuate asupra caracteristicilor dotării înalte manifestate în copilărie, Walberg, Rasher şi Hase (1978) au consemnat convergenţele maxime de opinii asupra caracteristicilor definitorii:

1. domeniul cognitiv:	a. inteligenţa superioară mediei; b. capacitatea înaltă de concentrare; c. perseverenţa; d. calităţi de comunicare cum ar fi precizia şi expresivitatea.
2. domeniul afectiv-atitudinal:	a. senzitivitatea generală mărită; b. optimismul; c. calităţile charismatice; d. receptivitatea faţă de perceptele morale.

Condiţiile depistate cel mai frecvent în mediul educaţional familial al copiilor caracterizaţi prin aceste trăsături sunt următoarele:

- susţinerea moral-afectivă a copiilor de către părinţi;
- dezvoltarea într-un mediu format preponderent din adulţi;
- influenţa semnificativă a unor persoane eminente sau capabile de performanţă profesională sau intelectuală;
- încurajarea eforturilor copiilor de către profesori.

B. Într-un studiu de sinteză centrat pe specificul predării în şcoală pentru copilul excepţional dotat intelectual, deci cu referire la segmentul aptitudinal extrem superior, Wallace (1983) a detaşat trei modalităţi psihocomportamentale specifice:

1. *Sentimentul de a fi diferit de colegii de vârstă*, prin ideile emise într-un domeniu oarecare, prin interesele dezvoltate mai profund, mai variat, mai nuanţat etc.
2. *Povara înaltei senzitivităţi.* Sesizând un pericol specific numai acestei populaţii şcolare, pericol care ar justifica prin el însuşi dreptul la asistenţă psihopedagogică specială din partea societăţii, autorul afirmă: „copiii supradotaţi au probleme de supravieţuire în plus, tocmai pentru că sunt excepţionali". Autorul comenta în acest sens cazul unui băieţel de şase ani, cu o insomnie gravă cauzată de conştien-

tizarea trăită la cote de emoționalitate exagerată a fenomenului foametei din lumea a treia și a faptului că, personal, nu poate interveni cu nimic.

Oprindu-ne la această caracteristică, ne permitem să avansăm propria noastră ipoteză explicativă, formulată în urma observațiilor prilejuite de analiza unor cazuri asemănătoare. Problemele acestor copii pot fi intelectuale, sociale sau emoționale, la fel ca la toți ceilalți copii de vârstă comparabilă, dar la ei se manifestă mai profund, mai persistent, mai dramatic. Devansarea nivelurilor mentale de vârstă, intelectualitatea prematură nu sunt însoțite de aceeași precocitate emoțională și fiziologică. Decalajul se exprimă uneori în forme ce periclitează sănătatea psihică și fizică. Unul din cazurile tipice, în care intelectualitatea prematură nu este susținută de emoționalitatea adultă, l-am întâlnit la un alt copil, de aceeași vârstă cronologică, aflat de mai multe zile în stare de agitație însoțită de febră, cauzată de spectrul despărțirii iminente de prietena sa adultă, chemată să ocupe o slujbă în străinătate. Starea de agitație acută a intervenit după ce a elaborat mai multe variante de planuri minuțioase, destul de realiste, care să-i permită să-și însoțească prietena și să-și asigure în același timp existența apelând la serviciile legale de asistență socială, planuri care i-au fost respinse brutal de către părinți. Analizate și evaluate sub aspectul concepției, al strategiei corelării lor în scenarii plauzibile și al metodologiei de documentare-informare (cu privire la formalitățile de plecare legală din țară și de internare pe perioadă limitată de timp într-o instituție de ocrotire a minorilor din țara respectivă sau cu privire la obținerea fondului financiar necesar călătoriei și cheltuielilor de instalare etc.), precum și din perspectiva tehnicilor de elaborare a unor veritabile inventare de probleme manageriale și chiar de redactare a cererilor și corespondenței necesare, planurile respective sunt probe certe ale inteligenței, creativității, motivației, curajului și încrederii în sine, coroborate într-o sinteză care exprimă precocitatea intelectuală. Imposibilitatea suportului de maturitate emoțională, care se construiește în timp și pe cale preponderent experiențială, l-a plasat pe nefericitul supradotat la limita toleranței eșecului, prin neputința afectivă a acceptării teoretice a acestuia ca o variabilă cu probabilitate în viața reală. Lipsa de tact psihopedagogic din partea părinților a acutizat mica întâmplare personală până la cotele de amenințare a resurselor fiziologice.

3. *Aptitudine excepțională pentru învățare,* în general. Ritmul rapid de învățare școlară și socială face din copilul înalt abilitat intelectual un candidat sigur la experiența pluriformă a plictiselii, care conduce în esență la o subevoluție față de posibilitățile personale, dacă nu sunt oferiți stimuli cognitivi și afectivi compensatori. Subliniem că *substimularea se manifestă nu numai prin frustrarea de la un registru experiențial variat în conținut, ci și prin neantrenarea nivelurilor mai adânci de înțelegere și simțire.*

Sugestiile pentru proiectarea unui „curriculum în acțiune" în medii educaționale formale și nonformale gravitează în jurul următoarelor practici:

- observarea sistematică a modului/stilului de învățare al copilului;
- crearea unui mediu adecvat învățării în ritmul și stilul personal al copilului;
- încurajarea formulării de întrebări și a autointerogării;
- autoorganizarea subiectului de învățat după o schemă personală;
- autoplanificarea și autodozarea studiului;

- autoevaluarea rezultatelor obţinute;
- antrenarea în rezolvarea unor probleme reale de viaţă.

C. Analizând o vastă literatură axată pe evoluţia psihocomportamentală a indivizilor cu aptitudini intelectuale înalte, L.K. Baska (1989) a sintetizat următoarele seturi de trăsături dominante prin frecvenţa şi intensitatea manifestării:

1. cognitive	a. aptitudini în utilizarea sistemelor de simboluri; b. putere de concentrare; c. memorie superior dezvoltată; d. dezvoltare precoce a vocabularului; e. curiozitate; f. preferinţă pentru activitatea independentă; g. interese academice multiple; h. capacitatea de a elabora idei originale.
2. afective şi caracteriale	a. simţul dreptăţii; b. altruism; c. urmărirea unor idealuri; d. simţul umorului; e. emotivitate; f. preocupare precoce pentru fenomenul morţii; g. perfecţionism; h. nivele înalte de energie, vitalitate; i. ataşamente şi angajare personală puternice; j. sensibilitate artistică.

Exprimând unele din aceste trăsături în comportamente specifice activităţii în clasă, autorul face câteva recomandări instrucţionale. Tabelul de mai jos redă în corelaţie unele comportamente tipice elevilor dotaţi din nivelurile gimnazial şi liceal, aşa cum pot apărea cel mai frecvent în protocoalele de observaţie ale profesorilor, cu recomandările generale de intervenţie curriculară diferenţiată:

Acţiuni specifice elevului cu aptitudini intelectuale înalte	*Recomandări instrucţionale*
„citeşte mult şi repede"	– individualizarea programului de lectură prin diagnosticarea nivelului de lectură şi prin recomandarea materialului corespunzător; – formarea unui grup omogen de elevi pentru discuţii şi comentarii pe baza materialelor citite; – dezvoltarea spiritului critic faţă de text; – focalizarea instrucţiei pe analiza şi interpretarea textului citit.
„foloseşte un vocabular bogat"	– introducerea în studiul limbilor străine; – accent pe construirea vocabularului; – dezvoltarea abilităţii de relaţionare a cuvintelor (omonime, antonime, sinonime etc.).
„memorează bine cele citite şi rostite"	– este solicitat să prezinte clasei ideile subiectului în discuţie; – pregăteşte o scenetă, un monolog etc.

Acţiuni specifice elevului cu aptitudini intelectuale înalte	*Recomandări instrucţionale*
„pune întrebări manifestându-şi curiozitatea"	– accent pe înţelegerea metodelor de investigaţie ştiinţifică; – dezvoltarea spiritului de observaţie.
„lucrează independent şi are multă iniţiativă"	– accent pe proiectele de muncă independentă; – formarea deprinderilor de organizare a studiului.
„se concentrează perioade lungi de timp"	– încredinţarea unor sarcini ce necesită timp.
„elaborează idei complexe"	– introducerea în subiecte complexe de lectură sau de discuţie; – antrenarea gândirii critice (analiză, evaluare, comparare, etc.).
„demonstrează o bună judecată"	– introducerea în studiul logicii formale.
„emite idei originale şi ajunge la rezultate neobişnuite"	– antrenarea şi aprecierea fluidităţii, flexibilităţii; – activitate în direcţia dezvoltării rezultatelor obţinute.

2. Imaginea profesorilor români asupra caracteristicilor psihocomportamentale ale elevilor excepţionali

O investigaţie pe care am desfăşurat-o pe un lot de 380 de profesori de diferite specialităţi ce predau la nivelele gimanzial şi liceal în 30 de unităţi şcolare, apreciate în cadrul inspectoratelor judeţene ca fiind printre cele mai frevent reprezentate la olimpiadele şcolare, din oraşele Bacău, Bucureşti, Galaţi, Iaşi, Suceava, ne-a permis să culegem date despre imaginea educatorilor asupra caracteristicilor psihocomportamentale reprezentative ale elevilor cu aptitudini intelectuale înalte şi despre situaţia reală a aplicării strategiilor de educaţie diferenţiată din şcoli. Datele culese au fost raportate comparativ la inventarele de caracteristici şi de recomandări de intervenţii curriculare sintetizate în studiile de mai sus, reprezentative, după părerea noastră, pentru concluziile formulate asupra acestei teme în bibliografia actuală. Profesorii români au fost invitaţi să răspundă la două întrebări cu referire la propria lor experienţă profesională:

„Prin ce comportamente şcolare este deosebit un elev dotat intelectual de un elev obişnuit ?";

„Care sunt principalele deosebiri dintre activitatea didactică cu elevii dotaţi şi, respectiv, cu elevii obişnuiţi ?".

Respondenţii nu au beneficiat de-a lungul carierei lor profesionale de forme de pregătire psihopedagogică specială în domeniul educaţiei acestui segment şcolar, dar au asistat evoluţia mai multor generaţii de elevi olimpici. Opiniile astfel culese le-am sistematizat pe trei dimensiuni intercorelate:

1. *caracteristicile psihocomportamentale considerate specifice;*
2. *intervenţiile instructiv-educaţionale declarate ca fiind aplicate curent în practică;*
3. *problemele ridicate de condiţiile materiale şi administrative în care se desfăşoară în mod curent activitatea didactică.*

Considerăm că ultima dimensiune este relevantă în raport cu subiectul investigat, nu prin ea însăşi, ci doar prin complementaritate cu cea de-a doua. Faptul că peste 70% din profesorii intervievaţi au menţionat fără a li se cere în mod expres dificultăţile materiale şi administrative cu care se confruntă, ne determină, pentru fidelitatea interpretării, să adiţionăm la intervenţiile instructiv-educaţionale inventariate la dimensiunea secundă şi pe cele deduse ca fiind dezirabile şi existente în registrul de competenţe didactice ale subiecţilor, dar care sunt neoperaţionalizabile din cauza unor restricţii conjuncturale.

Dimensiuni		
1	*2*	*3*
– niveluri înalte de asimilare; – gândire probabilistică; – spirit investigativ; – claritate şi precizie în formularea ideilor; – transferuri interdisciplinare; – intuiţie; – spirit de observaţie; – ritm rapid de învăţare; – plictiseală, dezinteres faţă de activităţile repetitive;	– activităţi diferenţiate şi individualizate, axate pe introducerea unor sarcini cu grad mai mare de dificultate; – exigenţă mărită în notare;	– clase supradimensionate; – nestimularea activităţilor suplimentare efectuate de profesori; – inexistenţa formelor de pregătire a profesorilor în domeniul metodicii de predare pentru elevii cu înalte abilităţi;
– receptivitate mărită; – curiozitate cognitivă; – interes deosebit pentru lecţii;	– activităţi extraşcolare tip cercuri tematice; –acces la surse suplimentare de informare ştiinţifică, literară etc.	– program didactic supraîncărcat; – insuficienţa numerică a resurselor de informare (muzee, agenţii specializate, materiale bibliografice etc.); – nearticularea activităţilor formale şi informale;
– nivel înalt de aspiraţii; – motivaţie intrinsecă pentru învăţare; – energie, activism; – dorinţa de a comunica, de a dezbate; – tendinţă de dominare în reaţiile cu colegii; – voluntarism; –trăiri emoţionale intense.	– dezvoltarea sentimentelor intelectuale; – suport afectiv, încurajare; – stil didactic democratic, cooperant, permisiv.	– insuficienta pregătire a profesorilor în domeniul psihopedagogiei înaltei abilităţi; – insuficienţa activităţilor de consiliere în acest domeniu, pentru elevi, profesori şi părinţi.

Constatări

Precizăm că ordinea enumerărilor din tabelul de mai sus nu corespunde rangurilor ideilor enunţate. În analiza comparativă intenţionată aici, au aceeaşi relevanţă toate răspunsurile emise. Comparând seturile de trăsături psihocomportamentale şi de recomandări educaţionale sintetizate, pe de o parte, din răspunsurile profesorilor români şi, pe de altă parte, din studiile prezentate mai sus, elaborate de experţi în domeniu, rezultă următoarele *constatări*:

1. Din răspunsurile formulate de profesori lipsesc referirile la trăsăturile menționate de experți, legate de *conștiința și conduita morală* a elevilor vizați, *urmărirea unor idealuri, simțul umorului, sensibilitatea artistică*. Acest fapt ne-a confirmat, o dată în plus, concluzia formulată pe baza propriilor observații, că în școala noastră latura educațională cognitivă este preponderentă celei afective și celei atitudinale. Interesându-se prea puțin de universul interior al copilului, profesorii vin de obicei în întâmpinarea trebuințelor cognitive ale copilului și doar rareori în sprijinul nevoilor lui afective. Din discuțiile prilejuite de întâlnirile cu unii profesori români am constatat că, în general, elevul supramediu dotat intelectual este considerat numai ca *o binefacere pentru profesor în activitatea sa didactică*, nu și ca o problemă sau *un caz ce necesită o intervenție specială*. Expresiile „acest copil oricum se descurcă", „oricum face față" folosite de profesori denotă faptul că aceștia își percep sarcinile curente diminuate în relația cu elevii dotați. Această percepție nu corespunde însă realității. Un copil cu disponibilități aptitudinale înalte ridică întotdeauna probleme educaționale speciale cu atât mai dificile, cu cât sunt mai puțin evidente, mai nuanțate și mai subtile.
2. Din registrul intervențiilor curriculare formulate de educatorii români lipsesc, prin comparație cu cele din studiile de referință: *observarea stilului de învățare, stimularea autointerogării, autoevaluării, reflecției asupra problemelor pentru avansarea către registre mai profunde de gândire, prilejuirea unor întâlniri cu personalități relevante, formarea și exersarea deprinderilor de autoplanificare și autodozare a efortului intelectual*. Lipsesc, de asemenea, *referirile la necesitatea antrenării aptitudinilor înalte prin rezolvarea unor probleme din viața reală*. Explicația eludării acestor aspecte o considerăm într-o normală corelație cu aserțiunile de la punctul anterior. În esență, cauza constă în orientarea dezechilibrată a practicii educaționale către obiective cognitive în detrimentul celor afective și atitudinale. Consecințele nu vizează doar neglijarea dezvoltării social-emoționale și caracteriale a educaților, ci chiar frânarea evoluției performanței cognitive. Pentru a facilita nivele înalte de succes în activitatea intelectuală de perspectivă, în viața adultă, școala nu trebuie să se mulțumească doar cu rezultatele performante obținute de elevi pe secvențe relativ limitate la obiective cognitive specifice, fie ele și de nivel olimpic. Doar evoluția unitară, integrată, a multiplelor aspecte ale personalității poate susține copilul capabil de performanță intelectuală în *procesul complex al transferului experienței școlare succesuale în carieră profesională de excepție*.
3. Comparativ cu formulările din ultimul studiu de sinteză (C), ideile exprimate de profesorii intervievați de noi sunt mult mai generale și nu coboară până la nivelul demonstării stăpânirii tehnicilor concrete de educație diferențiată pentru dotați. Acest fapt atestă dificultatea profesorilor în abordarea pedagogiei speciale pentru segmentul aptitudinal superior al populației școlare, atunci când în cadrul cursurilor de pregătire psihopedagogică inițială a fost vizat doar elevul cu posibilități aptitudinale obișnuite.
4. *Profesorii au conștientizat și au declarat nevoia de consiliere psihopedagogică în domeniul proiectării curiculum-ului diferențiat pentru elevii cu aptitudini intelectuale înalte*. Considerăm că, în România, această cerere este fără acoperire în ofertă la ora actuală, întrucât nu există suficiente structuri de formare profesională a consilierilor curriculari în domeniul cultivării aptitudinilor înalte și nu există statusul profesional respectiv.

5. Răspunsurile referitoare la condiţiile materiale şi administrative reflectă acordul educatorilor asupra necesităţii reformării curriculum-ului, atât sub aspectul administrativ al formelor de organizare a procesului de învăţământ pentru elevii dotaţi, cât şi din punctul de vedere al conţinuturilor, al metodologiilor de predare şi de evaluare, al definirii standardelor de performanţă.

3. Sugestii pentru un ghid de interpretare a profilurilor psihocomportamentale

Inventarele de trăsături sunt supuse operaţiilor de analiză, clasificare, generalizare, extrapolare, oferindu-se astfel cadrul teoretic de referinţă pentru elaborarea portretelor psihologice pentru diferite categorii de populaţii. Diferenţiindu-se pe criterii de vârstă cronologică, intelectuală şi afectivă, aceste portrete-cadru se instituie în repere psihogenetice de evaluare şi ierarhizare a aptitudinilor reale sau potenţiale ale indivizilor. Modelele psihocomportamentale nu trebuie absolutizate şi utilizate drept grile de control suficiente prin ele însele pentru clasarea indivizilor în anumite tipare. O diagnoză pertinentă a comportamentului generator de performanţe presupune raportarea simultană la mai multe modele elaborate cu scopuri şi prin metodologii relativ diferite, extragerea semnificaţiilor abaterilor de la aceste modele şi construirea sintezei adecvate unicităţii cazului respectiv.

Utilizarea în practica educaţională a inventarelor şi modelelor psihocomportamentale ale indivizilor cu aptitudini înalte implică acceptarea unor *amendamente* :

- nu toţi indivizii înalt abilitaţi manifestă toate caracteristicile inventariate într-unul sau mai multe modele ;
- pe continuumul aceleiaşi dimensiuni psihocomportamentale, la indivizi diferiţi, se identifică grade diferite de intensitate de manifestare ;
- toate caracteristicile trebuie analizate în dinamica lor, ţinându-se cont de faptul că apar la vârste diferite, că se pot amplifica sau diminua în timp ;
- caracteristicile tind să se grupeze în modalităţi unice, generând o gamă nelimitată de profile psihologice ale individului cu aptitudini intelectuale înalte ;
- constatarea prezenţei acestor caracteristici, chiar şi într-un număr/grad limitat, trebuie să alerteze educatorii, ele fiind semnale ale virtualei performanţe.

Cunoaşterea şi considerarea trasăturilor psihocomportamentale ale copiilor şi tinerilor capabili de performanţe intelectuale reprezintă punctul de plecare în identificarea trebuinţelor lor specifice şi în proiectarea traseelor curriculare celor mai potrivite fiecărui caz în parte. Elevii dotaţi nu constituie un grup omogen, cu aceleaşi nevoi cognitive şi afective şi cu aceleaşi exigenţe curriculare. Principiul asistenţei psihopedagogice individualizate se impune mai ales pentru grupurile formate din astfel de elevi. Originalitatea psihocomportamentală a acestora dobândeşte expresii evidente nu numai prin interraportare la masa de indivizi obişnuiţi, ci şi prin intraraportarea la categoria lor. Excepţionalitatea, ca gestică umană a divinităţii, este infinit nuanţată în forme şi potenţialităţi.

Uneori, trăsăturile şi nevoile specifice enumerate în acest capitol sunt atribuite în exclusivitate indivizilor înalt abilitaţi, fiind considerate de drept absente la cei obiş-

nuiți. De fapt, unele dintre ele au o foarte largă răspândire în populația majoritară. Elementul distinctiv, specificitatea înaltei abilități, constă în evoluția supramedie, necomună, atât a trăsăturilor, cât și a nevoilor specifice, astfel justificându-se, în esență, demersurile instructiv-educative și serviciile speciale ce ar trebui oferite acestei populații.

4. Categorii speciale de elevi cu aptitudini intelectuale supramedii. Problematica asistenței educaționale și sociale

Literatura actuală relevă un interes deosebit pentru categoriile de copii, tineri și adulți supramediu dotați, aflați în dificultate din motive socio-culturale, economice, de mediu de apartenență, din cauza prejudecăților de sex-rol, cu deficiențe de învățare, senzorio-motorii, organice, emoționale etc. Principalele criterii de decelare a categoriilor speciale sunt:

- statusul socio-economic (SSE) coborât;
- alteritatea culturală;
- infirmitatea fizico-motrică;
- handicapul senzorial;
- incapacități în activitatea de învățare;
- dificultăți emoționale și de afectivitate în general;
- sexul feminin;
- subrealizarea școlară.

Deși „handicapurile" acestei populații sunt sistematic cercetate, demonstrate și larg recunoscute printre specialiști, *programele de asistență socială* din aproape toate țările lumii continuă să le ignore sau să le trateze într-o măsură infimă, comparativ cu atenția acordată handicapurilor persoanelor fără abilități performante. Condițiile dezavantajante de viață (constelația handicapurilor sociale, deteriorări neurologice, dezabilitate fizică) corelate cu anumite variabile de personalitate, împiedică nu numai atingerea cotelor maxime personale în școală și în cariera profesională, ci chiar obținerea unor succese comparabile cu cele ale colegilor cu aptitudini medii sau submedii. În gama acestei categorii speciale, cazurile de comportament social deviant, suicidar și depresiile nervoase înregistrează rate mari de frecvență și forme dramatice de manifestare. Actualul nivel de cunoaștere al trăsăturilor psihocomportamentale tipice pentru fiecare subcategorie specială permite formularea de strategii educaționale compensatorii [1].

4.1. Populația aflată în risc față de accesul la avantajele educaționale la scara societății

Deși consacrat în literatură, conceptul „dezavantajat" cu referire la o categorie specială de populație cu aptitudini intelectuale înalte nu este încă definit clar. Mai mult decât atât, reprezentanți ai mai multor grupuri etnic minoritare din diverse țări resping termenul ca având conotații sociale negative. În urma unui sondaj național pe această

temă, desfăşurat în SUA, s-a reliefat preferinţa populaţiei vizate pentru un nou termen: *„populaţie aflată în risc faţă de accesul la avantajele educaţionale la scara societăţii"* (Van Tassel-Baska, Patton şi Prillman, 1989). Ambii termeni desemnează o largă arie demografică, dar se focalizează pe grupurile minorităţilor etnice, formate în Occident în special din emigranţi, şi pe grupurile cu status socio-economic (SSE) coborât. De cele mai multe ori, cele două categorii se suprapun. Principalele variabile luate în calcul în ţările occidentale pentru o astfel de diagnoză sunt: *1. apartenenţa la un grup minoritar rasial/etnic; 2. apartenenţa la familii cu venituri materiale mici; 3. apartenenţa la familii cu un singur părinte; 4. mamă fără educaţie cel puţin de nivel liceal; 5. limba vorbită în familie, alta decât cea oficială de stat.*

La noi în ţară, se disting prin amploare şi alte categorii specifice: copiii substimulaţi educaţional, în special din mediul rural, copiii neglijaţi de familie, copiii care trăiesc sub limita existenţei materiale, copiii abuzaţi fizic, emoţional sau intelectual prin presiuni de diferite extracţii etc. În general, elevii cu SSE coborât şi cu potenţiale intelectuale înalte comunică în viaţa clasei unele mesaje diferite faţă de cei nedezavantajaţi: devalorizare în percepţia educaţiei, preferinţa pentru o slujbă imediată şi mai puţin pentru prelungirea şcolarităţii, preocupare pentru prezent şi mai puţin pentru viitor.

Pentru identificarea copiilor cu aptitudini înalte proveniţi din categoriile de mai sus, s-a demonstrat necesitatea utilizării unor tehnici şi instrumente psihologice şi pedagogice, altele decât cele curente. Astfel, *testele de inteligenţă, testele docimologice obişnuite, nominalizările profesorilor, chestionarele obişnuite pentru părinţi* sunt considerate nerelevante în raport cu copiii din minorităţile cultural-etnice sau cu cei proveniţi din medii sociale cu risc. Există *pericolul nereprezentării valorilor culturale specifice grupurilor minoritare, al utilizării standardelor clasei sociale de mijloc pentru copiii săraci, al aplicării testelor neetalonate pe eşantioane mixte de populaţie, majoritară şi minoritară, al ignorării sau nediscriminării varietăţii de expresie culturală a aptitudinilor.* Sunt recomandate bateriile mari de teste, probele „nontradiţionale" ca Matricele Progresive Raven, testele cu un conţinut cultural adaptat şi inventarele de trăsături psihocomportamentale. În administrare sunt preferate probele cu răspuns oral pentru a se diminua barierele lingvistice imposibil de sesizat prin aplicarea probelor scrise. Ierarhizarea în funcţie de scorurile obţinute la asemenea probe trebuie să ţină seama de variabilitatea interculturală în domeniile *motivaţie, speranţă de realizare socială, modalităţi de expresie şi gândire*, precum şi cea legată de *oportunităţile educaţionale, venituri şi status social.*

Alteritatea culturală neasociată cu SSE reprezintă o altă sursă specifică de risc pentru afirmarea excelenţei intelectuale. Există foarte puţine cercetări sistematice pe această temă. Una dintre acestea, desfăşurată de Maker şi Schriever, 1989, atrage atenţia asupra exigenţei metodologice de preinformare asupra valorilor culturii de apartenenţă a populaţiei investigate, atunci când se intenţează un demers de identificare sau de intervenţie educaţională. Într-un studiu care răspunde acestei exigenţe, elaborat în cadrul *Centrului de Cercetare a Excelenţei* din Nijmegen de către cercetătorul Micha Ben-Michael, 1991, el însuşi fost emigrant în Olanda, „identificarea copiilor dotaţi, de naţionalitate turcă şi marocană, cu succes şcolar şi respectiv cu subrealizare şcolară, din şcolile elementare olandeze", sunt analizate, pe lângă variabilele psihopedagogice convenţionale, şi aspecte de context socio-cultural şi istoric cu o deosebită relevanţă pentru această populaţie: grupurile minoritare în Olanda, emigraţia din statele mediteraneene, copilul imigrant în sistemul de învăţământ

olandez, statusul şcolar al grupurilor minoritare şi relaţia sa cu procesul învăţării, întârzierea de vârstă a copilului imigrant, tranziţia de la şcoala primară la şcoala secundară a copilului imigrant. În România, au fost iniţiate în ultimii ani, cu finanţare din partea Ministerului Educaţiei, a Fundaţiei Soros şi a Consiliului Europei, precum şi a unor asociaţii nonguvernamentale, diferite proiecte de cercetare şi de intervenţie educaţională sau socială în sprijinul integrării copiilor ţigani. Din păcate, aspectul dotării intelectuale supramedii în acest context, precum şi în contextul celorlalte minorităţi etnice, nu a beneficiat încă de nici o investigaţie sistematică.

Problemele cu care se confruntă, în general, elevii din categoiile respective sunt aspiraţiile culturale scăzute, lipsa încurajării şi a suportului afectiv din partea mediului şcolar şi social, respingerea de către colegi, conflictul între tendinţa de a-şi dezvolta valorile aptitudinale specifice culturii de origine şi nevoia de a avea succes în cultura majoritară, lipsa planurilor de lungă perspectivă în domeniul carierei şcolare sau profesionale.

Intervenţiile curriculare sunt dirijate preponderent către compensarea deficitului educaţional şi includ identificarea cazurilor şi intervenţia educaţională cât mai devreme posibil, îmbogăţirea contextului şcolar (cu accent deosebit pe instruirea în tehnicile de scris şi citit, pe redactare şi beletristică), cooperarea cu părinţii, acordarea de servicii educaţionale speciale familiei şi activităţi de consiliere. Un loc aparte îl ocupă strategia de mediere a conflictului dintre potenţialul individual de succes repurtat în cultura majoritară şi cel repurtat în cultura comunităţii minoritare de apartenenţă. Astfel, mai multe grupuri minoritare din SUA denunţă programele speciale de cultivare a talentelor copiilor lor ca fiind concepute prin extrapolarea viziunii anglo-europene asupra proceselor cunoaşterii, ale învăţării şi ale succesului şcolar şi deci prin neglijarea sau eludarea stilurilor de învăţare diferite produse de culturile diferite de apartenţă, modurile specifice de percepţie a realităţii, comportamentele cognitive specifice. Aceste grupuri cer, în virtutea drepturilor egale de acces la educaţie, restructurarea curriculum-ului şi pregătirea educatorilor pentru a fi capabili să răspundă şi modurilor non-europene de percepţie. Credem că formularea acestei cerinţe ar trebui interpretată şi ca un semnal în direcţia nuanţării şi aprofundării demersurilor investigative din psihopedagogia talentelor care vor fi iniţiate în următorii ani în toate contextele educaţionale cu pluralitate culturală.

4.2. Elevii cu rezultate şcolare inferioare posibilităţilor intelectuale personale

Prin „elevi cu subrealizare şcolară" *(underachievers; les surdoués sousproductifs)* literatura domeniului desemnează atât pe acei elevi care se află în situaţie de nepromovare a sarcinilor şcolare, cât şi pe cei care nu îşi ating cotele personale ale performanţei în diferite domenii de activitate şcolară datorită unei multitudini de variabile de personalitate, care interacţionează pe perioade îndelungate de timp, cu condiţiile neadecvate de mediu educaţional formal şi informal. Aceşti elevi reprezintă circa 5% din topul performerilor la testele de inteligenţă cu administrare individuală. În afara insuccesului şcolar ei manifestă frecvent imaturitate socială, dificultăţi emoţionale, comportamente antisociale şi imagine de sine diminuată. De cele mai multe ori, aceşti elevi sunt deficitari în a-şi exercita autocontrolul, o anumită disciplină de viaţă, fiind nereceptivi la influenţele corectoare externe.

Fenomenul are o rată incidentală înaltă. Numeroşi autori susţin că aproape 1/2 din copiii cu un QI care îi plasează în segmentul superior de 5% din populaţia de aceeaşi vârstă cronologică manifestă subrealizarea sarcinilor şcolare. Aceeaşi constatare a fost făcută recent de un sondaj efectuat în cadrul asociaţiei Mensa-Franţa şi de o statistică furnizată de Departamentul de Evaluare şi Prospectivă a Educaţiei Naţionale-Franţa. Istoria copiilor care încep şcoala în mod strălucit, care parcurg primele clase fără efort, datorită excepţionalei lor rapidităţi de a înţelege şi integra tot ce află, dar care mai târziu se găsesc în situaţie de eşec şcolar a devenit deja un paradox banal. Practic, toţi educatorii se confruntă în activitatea lor cu diferite forme de subrealizare şcolară. La originea acestora se găsesc : *a. factori de personalitate ; b. de mediu familial şi c. de mediu şcolar.*

a. Factorii de personalitate

Comparativ cu elevii cu aptitudini intelectuale înalte care au rezultate şcolare performanţiale, elevii dotaţi intelectual, dar care se găsesc în situaţie de subrealizare şcolară manifestă într-o măsură mai mare :

- infantilism social, dereglări emoţionale, comportament antisocial, neîncredere în sine, motivaţie şcolară scăzută, motivaţie puternică de afiliere la grupuri extraşcolare ;
- tendinţa de a atribui succesul talentului înnăscut sau inspiraţiei (în mod contrar, elevii performanţi atribuie succesul în primul rând eforturilor personale) ;
- tendinţa de a atribui eşecul hazardului sau destinului ;
- lipsa perseverenţei,
- autoexprimare neadecvată, incapacitatea de a stabili relaţii sociale pozitive.

b. Mediul familial

Condiţiile de mediu familial care corelează semnificativ cu subrealizarea şcolară sunt următoarele, în ordinea rangurilor :

- respingerea sau ostilitatea părinţilor faţă de dorinţele copilului ;
- expectaţiile exagerate şi presiunile către învăţare, fără încurajare continuă şi suport afectiv ;
- atitudinea restrictivă, severă faţă de copil ;
- atitudini negative faţă de profesori, şcoală, activitate intelectuală *in extenso*.

Diferenţa majoră dintre mediile familiale ale elevilor performanţi şi, respectiv, cu subrealizări constă în climatul psihologic şi nu în standardele economice sau culturale. În primul caz, familia alocă mai mult timp copiilor şi manifestă un interes deosebit pentru educaţia acestora. Mai multe investigaţii au relevat faptul că părinţii copiilor cu subrealizări nu sunt mulţumiţi de rolul lor parental, au niveluri proiectate şi nu au încredere în posibilităţile şi în succesul copiilor. Relaţia tată-fiu este slabă şi axată pe autoritate. Dimpotrivă, copiii performanţi se identifică puternic cu părinţii, care, la rândul lor, reclamă şi susţin afectiv atingerea unor standarde înalte de performanţă din partea copilului. Colangelo şi Dettmann, 1983, au sintetizat rezultatele cercetărilor întreprinse asupra mediului familial al copilului cu subrealizare şcolară, subliniind că majoritatea indică ostilitatea ca indicator constant al experienţei în familie.

c. Mediul școlar

Pentru unii elevi, școala reprezintă prin ea însăși principala cauză a subrealizării. În acest sens, poate că trebuie să menționăm ironia celor care spun că dorința de a învăța este atât de puternică la unii copii, încât școlii îi trebuie mai mult de zece ani să o anihileze. În general, școala exercită o puternică presiune către conformism. Experții domeniului sunt unanimi de acord afirmând că intervențiile restrictive și represive ale profesorilor provoacă ostilitatea față de autoritatea școlară și față de studiu în general (Gallagher, Greeman, Karnes, King). Incompetența și lipsa de voință a profesorului de a aborda psihologic cazurile problematice se interpun între elevi și educatori ca un perete opac ce face imposibilă comunicarea. Observațiile lui French și Carden (1959) asupra unui grup de băieți cu înalte coeficiente de inteligență care frecventau programe școlare speciale la liceu au reliefat nivelurile ridicate de dezinhibare și de nonconconformism ale elevilor insuccesuali, comparativ cu cei performanți. Sondajul inițiat de Mensa în cadrul unui grup de liceeni cu potențiale intelectuale înalte a depistat că 36% dintre elevi au trăit cel puțin un conflict particular cu un profesor. Din imaginea tipică a unui astfel de elev răzvrătit din cauza lipsei de înțelegere a educatorilor se detașează: *convingerea că nu este înțeles corect, refuzul de a se exprima, de a se justifica, în plus, neîncrederea până la extrem, permanenta stare de conflict cu el însuși și cu alții, lipsa de spontaneitate, de naturalețe, de încredere în partenerii actului de educație.* În ciuda tuturor acestor închideri, achizițiile cognitive la diverse discipline sunt de multe ori precise, profunde și supuse unui proces intens de reflecție. Se pare însă că principala sursă de alimentare a subrealizării școlare o reprezintă substimularea și subsolicitarea. Intervievând 57 de liceeni cu inteligență excepțională, pedagogul american Ford (1989) a conturat percepția acestora asupra cauzelor insuccesului lor școlare. Cel mai sever este reclamată plictiseala generată de mediocritatea și rutina programelor instrucționale comune pentru întreaga populație de elevi.

Literatura domeniului consemnează trei faze fenomenologice ale subrealizării școlare, diferențiate prin nivelurile de agravare:

a. subrealizarea școlară incidentală, când elevul obține note mari și foarte mari ca urmare a îndeplinirii sarcinilor standard, dar care nu-i solicită capacitățile maxime personale;

b. subrealizare școlară moderată, concretizată prin obținerea unor note mediocre, nealarmante din punctul de vedere al exigențelor formale de continuare a studiilor, dar mult sub nivelul posibilităților intelectuale personale;

c. subrealizare școlară severă, manifestată prin situație de corijență sau repetență, în condițiile unui potențial intelectual performant.

Originea factorilor educaționali care favorizează cel mai frecvent subrealizarea constă, în principal, în insuficienta cunoaștere a caracteristicilor și nevoilor specifice ale indivizilor înalt abilitați intelectual, în incapacitatea profesorilor de a identifica înalta abilitate în formele ei de manifestare mai puțin familiare sau nonconvenționale (Butler-Por, 1984, 1992). Un experiment desfășurat timp de trei ani, la nivelul școlii primare și gimnaziale din SUA [2] a pus în evidență progresele obținute de elevii cu subrealizare școlară inițială, în urma parcurgerii unui program instrucțional special. Principala recomandare pedagogică elaborată în urma acestui experiment este ca diferen-

ţierea situaţiilor de învăţare, în acord cu posibilităţile intelectuale ale copiilor dotaţi, să debuteze cât mai devreme, să fie intensivă şi de lungă durată (Whitmore, 1980).

Scenariul-robot al eşecului şcolar

Dincolo de diversitatea infinită a cazurilor de subrealizare a capacităţilor personale, există câteva coordonate stabile, pe baza cărora se poate concepe *scenariul-robot* al instalării şi evoluţiei acestui fenomen:

Primele clase decurg fără dificultăţi deosebite. Copilul lucrează foarte puţin în timpul liber, dar obţine note mari, este întotdeauna printre primii, fără a fi însă primul. Are prieteni mai mari ca vârstă şi mai multe centre de interes decât colegii lui. O vagă plictiseală se instalează în timpul lecţiilor şi este uşor neatent, distrat, apatic sau obraznic. Decodificând mesajele profesorului doar în câteva secunde, nu mai este dispus să se concentreze în continuare, zeci de minute, zi după zi, asupra strădaniilor profesorului de a-i face şi pe majoritatea colegilor săi să înţeleagă aceleaşi lucruri. În acest timp, gândurile îi vagabondează foarte departe de subiectul lecţiei.

În general, reţine ideile unui text după o singură lectură, neavând nevoie de exerciţii suplimentare pentru înţelegere, integrare şi fixare, la nivelul cerut de profesor întregii clase. Mai mult, memoria sa remarcabilă îl recomandă ca o adevărată agendă vie pentru adulţii surmenaţi, ceea ce îi prilejuieşte numeroase şi diverse confirmări ale propriei importanţe, fără să facă nici un efort deosebit. Chiar şi fără muncă „face faţă" la şcoală la nivelul notelor mari, spre satisfacţia nemotivată a părinţilor şi spre nealertarea neglijentă a profesorilor cu privire la lipsa sa de conştiinciozitate.

Peste câţiva ani însă materia devine mai complexă, iar asimilarea ei se bazează din ce în ce mai mult pe cunoştinţele dobândite anterior. Pentru un asemenea copil vine momentul când trebuie să „muncească". Neavând deprinderea de asimilare prin exerciţii, repetiţii, sistematizări, recapitulări, se vede în ciudata, strania postură de a nu mai avea succes ca înainte, de a claca. Ca atare, colegii nu-l mai admiră, profesorii nu-l mai apreciază, părinţii nu mai sunt mândri de el. Dimpotrivă, toţi sunt contrariaţi, devin nemulţumiţi şi imperativi, fără a realiza că, de fapt, precocele copil până acum „n-a învăţat să înveţe cu efort". Situaţia se agravează progresiv, un imens munte de sarcini dificile trebuie trecut şi nimeni nu-l poate urca în locul lui. La adolescenţă, succesele sale strălucitoare din copilărie sunt doar amintiri estompate, în care îşi pare străin sieşi. Acum, reuşita nu mai este o realitate a lui. Imaginea de sine este uşor nesatisfăcătoare, iar narcisismul, acest dar indispensabil oricui, nu mai este suficient pentru a restabili echilibrul interior. Pe măsura accentuării insuccesului şcolar, se identifică cu o imagine din ce în ce mai devalorizantă şi pentru care nu găseşte explicaţii raţionale. Copilul minune, pentru care succesul şcolar fără efort era normal, se simte transpus brutal în adolescentul cu eşec cauzat tot de o realitate şcolară, devenită în chip malefic anormală. Acest şoc se amplifică radical în cazul repetenţiei, putând marca întreaga viaţă.

Unii copii şi adolescenţi găsesc totuşi suficientă energie şi dorinţă de reuşită pentru a trece cu bine examenul psihologic al eşecului şcolar, redobândind o imagine de sine pozitivă. Narcisismul lor reînvie chiar şi în urma unui mic succes obiectiv. De multe ori însă rezolvarea se produce în sens contrar, prin refugiu în boală imaginară sau în alte activităţi decât cele legate de studiu, activităţi care îi oferă satisfacţii. Poate cea mai tristă dintre soluţiile involutive este refularea dorinţei de a reuşi, din cauza fricii sau a ruşinii de eşec. Imaginea lui ca individ neputincios, mediocru, ignorant îl

traumatizează într-atât, încât pozează în individul neinteresat, plictisit, leneş. Adesea, părinţii asistă fără putere la acest zbucium sau se identifică cu copilul printr-o exasperare dureroasă. Conştientizând cauza suferinţei părinţilor, fostul copil minune se simte, o dată în plus, pierdut [3].

Efectele psihologice ale subrealizării şcolare asupra vieţii adulte

Instalat încă din primele etape ale şcolarităţii, acest fenomen se amplifică, tinzând să se transforme prin persistenţă într-un veritabil *pattern* de viaţă cu consecinţe negative în sfera interrelaţiilor personale şi a profesiei.

Aserţiunea este susţinută de studiile longitudinale, de tipul celui iniţiat de Terman şi Oden în 1947, pe un eşantion de 300 de bărbaţi cu QI comparabil, grupaţi în două categorii: 150 cu succes profesional şi 150 manifestând subrealizare profesională, relativ la potenţialul intelectual demonstrat prin probe psihologice în timpul studiilor universitare (Terman, Oden, 1959). Majoritatea subiecţilor din prima categorie fuseseră performeri şcolari, în timp ce majoritatea celorlalţi avuseseră subrealizare şcolară în timpul studiilor preuniversitare şi universitare [4].

Un alt studiu, iniţiat în 1987, a comparat evoluţia după 13 ani de la terminarea liceului a unui grup de indivizi performanţi *versus* indivizi cu subrealizare şcolară (Tassel-Baska, 1991). La toţi indicatorii consideraţi *(1. probabilitatea continuării studiilor în colegii şi universităţi; 2. probabilitatea ocupării unor posturi corespunzătoare capacităţilor personale; 3. probabilitatea evitării divorţurilor)*, indivizii performanţi în şcoală au obţinut cote semnificativ mai ridicate.

Investigaţiile de acest gen pledează pentru o profilaxie pedagogică a subrealizării şcolare, demonstrând efectele negative multiple ale acestui fenomen care, rareori mai poate fi corijat în viaţa adultă. Prin irosirea talentelor, atât individul, cât şi societatea pe ansamblu se privează pe termen lung de realizări deosebite în planul achiziţiilor şi satisfacţiilor spirituale şi materiale. Amploarea subrealizării şcolare trebuie evaluată şi prin amploarea pierderilor virtuale, personale şi societale, provocate prin neexprimarea talentelor. Faptul că acum, cu mai multă probitate ştiinţifică decât în deceniile anterioare psihopedagogia poate oferi soluţii practice pentru diminuarea fenomenului, obligă decidenţii să includă în politica educaţională pentru copiii dotaţi, ca direcţie distinctă, conştientizarea şi pregătirea iniţială a educatorilor în acest sens.

Sugestii pentru limitarea fenomenului de subrealizare şcolară

Cercetarea psihopedagogică s-a axat pe două strategii:

1. Consilierea individuală focalizată pe compensarea imaginii de sine diminuate, a complexelor de inferioritate sau pe strategii metacognitive de automonitorizare şi de autocontrol asupra impulsurilor negative.

Urmărind sistematic eficacitatea unor astfel de activităţi de consiliere, mai mulţi cercetători au constatat că aceasta nu se exprimă semnificativ în ameliorarea rezultatelor şcolare, dar că are efecte pozitive de lungă durată asupra dezvoltării caracteristicilor pozitive de personalitate. De asemenea, sunt menţionate printre reacţiile imediate ale elevilor consiliaţi creşterea cotelor de cooperativitate cu profesorii, acceptarea sfaturilor consilierilor, dorinţa de a fi asistaţi psihologic şi, în continuare, plăcerea pentru studiul individual.

Cercetările din ultimii ani au arătat că exigenţele primordiale ale unei activităţi eficiente de consiliere, cu relevanţă prin obţinerea performanţelor şcolare la nivel individual, sunt: a. formarea şi selecţia consilierilor; b. numărul mic de elevi consiliaţi ce revine unui consilier; c. definirea clară a obiectivelor activităţii de consiliere; d. o metodologie actualizată, în acord cu noile achiziţii teoretice ale domeniului.

Ultima dintre acestea se referă în special la:

- metode de conştientizare a copiilor şi părinţilor asupra rolului efortului pentru studiu şi asupra necesităţii lui încă de la clasele primare;
- formarea tehnicilor şi deprinderilor de învăţare, ca, de exemplu, exersarea memoriei, organizarea studiului, programarea timpului de lucru, concentrarea atenţiei etc.;
- analiza profundă a cauzelor eşecului şcolar sau a subrealizării nivelului intelectual personal, abandonarea explicaţiilor facile de tipul, „accident trecător", „moment delicat, dar uşor de depăşit".

Tratamentul psihopedagogic al acestui fenomen trebuie să fie sistematic şi extrem de perseverent, date fiind formele insidioase, nezgomotoase ale instalării şi cronicizării lui. Acesta este preţul obligatoriu pe care educatorii (părinţi şi profesori) sunt datori să-l ofere pentru armonia vieţii adulte a unui asemenea copil.

2. Cea mai frecvent recomandată *modificare a situaţiilor instructiv-educative* constă în diferenţierea asistenţei pedagogice pe grupe de elevi cu subrealizare şcolară de aproximativ aceeaşi gravitate şi având aproximativ aceeaşi etiologie. În unele cazuri se impune individualizarea completă a programului instructiv-educativ, pe o anumită perioadă de timp. Aceste demersuri au ca principal obiectiv orientarea elevului către performanţa şcolară.

4.3. Dotaţi şi handicapaţi

Această dualitate dramatică în care un individ aparţine în acelaşi timp segmentului din topul distribuţiei aptitudinale şi din cel al segmentului populaţional cu handicap de diferite forme este rar întâlnită. Şi totuşi, asemenea indivizi există şi trebuie să facă faţă celor două realităţi excepţionale. În ciuda caracterului extraordinar al fenomenului, cercetarea ştiinţifică aferentă este slab reprezentată.

Până în prezent s-au făcut delimitări între subcategoriile de *dotaţi handicapaţi*. Criteriul operant este, în general, natura handicapului (alta decât cea de retard mental):

- persoane cu dificultăţi sau disfuncţionalităţi de învăţare;
- cu handicap motor;
- cu handicap senzorial (auditiv sau vizual);
- cu handicap neurologic;
- cu probleme de adaptare social-emoţională.

Cercetarea fenomenului a pus în lumină unele particularităţi de strategie în identificarea şi cultivarea aptitudinilor înalte ale acestor persoane. Identificarea talentelor trebuie să fie multidimensională pentru a releva atât punctele tari, cât şi pe cele problematice. Astfel, alături de testul WISC-R, se recomandă testele docimologice pentru a se determina decalajele dintre potenţialul intelectual şi performanţa şcolară. De asemenea, părinţii şi cadrele didactice pot furniza informaţii determinante pentru prefigurarea diagnosticului şi prognosticului aptitudinal. Interviurile aplicate de evaluatori specializaţi în identificarea talentelor la această populaţie specială sunt

considerate a fi deosebit de relevante (Suter şi Wolf, 1987; Barton şi Starnes, 1989). În legătură cu toate categoriile de dotaţi-handicapaţi, cercetătorii atrag atenţia asupra unei constante: imaginea de sine subapreciată.

Dificultăţile de învăţare întâlnite la unii copii cu QI supramediu sunt de natură „academică" (scris, citit, vorbit, operaţii aritmetice), de dezvoltare a unor procese psihice (atenţie, memorie, percepţie, formarea conceptelor, rezolvare de probleme) şi comportament (dificultăţi de relaţie interpersonală, agresivitate, frustrare, izolare etc.).

Elevii cu capacităţi intelectuale superioare şi handicapaţi psihomotor, deşi reprezintă un procent foarte mic, în cifre absolute indică un grup substanţial. Investigaţiile ştiinţifice au evidenţiat de cele mai multe ori *mecanismele de compensare* ale handicapurilor senzoriale sau motrice prin productivitate mentală şi trăsături de personalitate ca perseverenţa. Istoria ştiinţei şi artei propune studiului de caz exemple semnificative. Rezultatele unor asemenea cercetări sunt argumente în favoarea ipotezei, confirmate şi în cadrul altor direcţii de explorare, că emergenţa creaţiei şi performanţei nu presupune doar potenţialul aptitudinal supramediu, ci şi unele trăsături de personalitate mai puţin cunoscute (Withmore şi Maker, 1985). O altă topică de interes ştiinţific este *sistemul de atitudini şi prejudecăţi* faţă de aceste persoane şi cortegiul lor de consecinţe. Intervenţia educaţională este preponderent suportivă şi compensativă. Activităţi educaţionale speciale sunt organizate de organizaţii de invalizi şi instituţii de reabilitare, unele dintre ele fiind înfiinţate în mod expres, ca *Fundaţia pentru Promovarea Indivizilor Dotaţi Intelectual şi cu Handicap Fizic* din Vaduz – Liechtenstein.

Obstacolele în calea identificării copiilor şi adolescenţilor cu înalte aptitudini intelectuale constau în expectanţele stereotipe din partea educatorilor şi a evaluatorilor, informaţia incompletă despre copil, relativa întârziere în manifestarea aptitudinală, lipsa mediului stimulativ şi inexistenţa unor probe psihologice standardizate, adaptate acestui segment (Yewchuk, 1985). Însă *principala problemă în identificarea şi cultivarea talentelor acestor copii constă, pretutindeni, în faptul că educatorii şi politicienii sunt mult mai atenţi la handicapul decât la talentul lor.* Ei sunt trataţi şi asistaţi special pentru că sunt în primul rând handicapaţi şi numai accidental pentru că sunt şi talentaţi. Doar când talentul lor se dovedeşte a fi cu totul excepţional, ei au şansa să fie incluşi în programe educaţionale specifice cultivării aptitudinilor înalte. Relatăm ca ilustrativ un fapt semnalat în una dintre puţinele ţări din lume care are o statistică în privinţa dotaţilor handicapaţi. Astfel, în SUA, în 1986, în evidenţa anuală raportată de *Human Civil Rights Office* figurau 4.492.694 de elevi cu handicap, altul decât mental, dintre care între 300.000 şi 540.000 erau consideraţi ca fiind potenţial dotaţi aptitudinal supramediu (după Clark, 1992). Deşi la un moment dat s-a organizat un program special de educaţie pentru dotaţii handicapaţi, cerându-se în mod expres şcolilor să nominalizeze elevi care în opinia educatorilor ar fi fost îndreptăţiţi să parcurgă un astfel de curriculum, nici un elev nu a fost identificat şi recomandat (după Davis şi Rimm, 1985). O asemenea situaţie probabil că s-ar repeta şi acum în majoritatea ţărilor care ar iniţia programe speciale. Există un vacuum evident în sensibilizarea şi formarea educatorilor în această problematică. Remedierea lui reclamă comunicarea dintre cercetători şi practicieni pentru popularizarea şi operaţionalizarea rezultatelor investigaţiilor psihopedagogice.

4.4. Populaţia feminină şi „frica de succes"

Deşi în cercetarea psihopedagogică această problematică s-a constituit de mult ca direcţie distinctă, în practica şi politica educaţională continuă să fie insuficient tratată. Prin ea însăşi, problema este o provocare pentru educaţie şi societate. Descreşterea progresivă alarmantă după adolescenţă a nivelului performanţial al tinerelor cu aptitudini intelectuale înalte, precum şi cotele mari de subrealizare profesională înregistrate în rândul populaţiei feminine adulte acuză mediul educaţional din şcoli şi universităţi, din familie şi din societate în general.

Spectrul indicatorilor care au constituit până în prezent un obiect al investigaţiei ştiinţifice ce argumentează afirmaţia de mai sus include:

- nivelul realizărilor şcolare sau universitare;
- diferenţa specifică de abilitate intelectuală între populaţiile feminină şi masculină;
- alegerea şi evoluţia carierei profesionale;
- imaginea de sine;
- stereotipurile de sex-rol;
- efectele şcolarizării în şcoli/clase de fete;
- intervenţia curriculară.

Începând cu perioada adolescenţei, exprimarea aptitudinilor intelectuale înalte ale elevelor şi studentelor este relativ inhibată de normele sociale şi culturale. O importantă presiune în acest sens este exercitată şi de stilul de viaţă al grupurilor de adolescenţi la care fetele respective se raportează şi care promovează prioritar alte valori feminine[5]. Adesea, adolescentele superior dotate intelectual experimentează dificultăţi în identificarea lor cu *rolurile tradiţionale de femeie* şi în acceptarea propriilor aptitudini excepţionale. Interesele profesionale academice şi educaţia în ariile de competenţă atribuite în mod convenţional de societate femeilor au tendinţa de a se institui într-un raport conflictual. Reconcilierea este percepută imperativ în viaţa emoţională. Această provocare se acutizează specific în perioadele de criză a personalităţii (pubertate şi adolescenţă) şi în anumite condiţii suprasolicitante din viaţa adultă, legate, de exemplu, de căsnicie sau maternitate.

Conflictul dintre valorile profesionale de sex-rol – tradiţionale şi moderne – se exprimă într-o *ambivalenţă a expectanţei sociale faţă de femei*. Orientarea profesională a fetelor către domeniile şi mai cu seamă către poziţiile tradiţional masculine este încurajată, pe de o parte, de dinamica şi concurenţa din piaţa locurilor de muncă care promovează competenţa şi performanţa, dar este sancţionată, pe de altă parte, de estimările social-tradiţionale legate de decalajul de potenţial intelectual, creativ, motivaţional, de efort etc., dintre femei şi bărbaţi, în favoarea celor din urmă. Atitudinea părinţilor şi a profesorilor faţă de problematica sex-rolului influenţează în măsură considerabilă alegerea şi evoluţia profesională a fetelor (Wells, 1985).

Diferenţele de abilităţi intelectuale dintre sexe au fost cercetate în ultimii ani, în special în domeniul *performanţei în studiul matematicii*, plecându-se de la realitatea tradiţională că fetele evită în diferite forme şi într-o măsură mai mare angajarea în acest domeniu. Investigaţiile făcute până acum au reliefat că diferenţele fete/băieţi în studiul matematicii, din punct de vedere al numărului de candidaţi şi al notelor obţinute curent, s-au redus continuu în ultimele decenii, cu o singură, dar importantă excepţie: *accesul proporţional egal al fetelor la segmentul de vârf al performanţei*.

Suveranitatea sexului masculin în competiţiile naţionale şi internaţionale organizate pentru diferite nivele de vârstă este explicată prin invocarea, nu întotdeauna argumentată, a patru categorii de factori diferenţiatori: biologici, abilităţi de vizualizare spaţială, dimensiunile cantitative şi calitative ale antrenamentului în studiul matematicii şi percepţia sau atitudinea faţă de aptitudinile pentru matematică.

„Efectul Horner" sau *„frica de succes"* reprezintă o altă realitate tensionată a universului interior al fetelor cu excelenţă intelectuală şi se manifestă ca sindrom de evitare a succesului academic. Reuşita este percepută şi trăită mai mult ca eşec decât ca succes real[6]. Iminenţa succesului predispune la anxietate prin supradimensionarea subiectivă a consecinţelor colaterale negative ale conduitei academice înalt succesuale. Tinerele dotate au tendinţa de a-şi asocia competenţa intelectuală superioară cu lipsa feminităţii, nepopularitatea, nonconformismul sancţionabil, riscul de ridicol sau de neadecvare la situaţiile sociale particulare, posibilitatea respingerii de către societatea feminină obişnuită şi probabilitatea mărită a indezirabilităţii în societatea masculină. Deşi au o încredere superioară mediei populaţiei feminine în forţele proprii, evaluate în vederea competiţiei cu bărbaţii, ele neagă adesea posibilitatea ca „o simplă femeie" să poată învinge.

Trăsăturile psihocomportamentale ale femeilor cu aptitudini intelectuale înalte, trăsături care au fost semnalate cu insistenţă în diverse inventarii ca fiind departajante faţă de restul populaţiei feminine, se referă la: *independenţă în gândire şi acţiune, activism, spirit exploratoriu, senzitivitate mărită, trăiri afective profunde, seriozitate în abordarea problemelor profesionale şi personale, gândire flexibilă, imaginaţie, spirit de aventură, curaj, siguranţă de sine, tendinţă către perfecţionism, agresivitate*[7].

Intervenţii curriculare

Intensitatea cu care se manifestă aceste trăsături reprezintă un argument al existenţei unei game extinse de trebuinţe speciale şi, implicit, al necesităţii de accentuare a mediului suportiv educaţional, profesional şi social. În literatura domeniului, una dintre formele de organizare a situaţiei de învăţare cele mai cercetate o reprezintă *şcolarizarea în clase sau şcoli speciale pentru fete*. Partizanii grupării în şcoală pe sexe îşi susţin poziţia invocând proporţia semnificativ mărită a absolventelor cu succese academice care au urmat astfel de forme de şcolarizare. În SUA, colegiile de fete şcolarizează cea mai mare proporţie de deţinătoare ale titlului de doctor în ştiinţe[8]. Dimpotrivă, gruparea mixtă este criticată pentru efectele pe termen lung asupra evoluţiei cognitive şi afective a cursantelor. Se demonstrează statistic că absolventele şcolilor de fete au de obicei atitudini de egalitarism faţă de rol-seturile formale bărbat/femeie, au o imagine de sine mai ridicată, un autocontrol mai puternic, postură dominantă în relaţiile interpersonale, inclusiv cu bărbaţii, şi obţin grade de recunoaştere profesională. Şcolarizarea pe sexe favorizează la fetele dotate intelectual *activismul, voluntarismul, spiritul participativ*.

Deşi recunoaştem în toate aceste trăsături enumerate mai sus premisele absolut necesare reuşitei în cariera academică pentru femei, nu ne includem printre partizanii şcolarizării pe sexe, cel puţin din două motive:

- studiile la care am făcut referire nu abordează şi efectele negative în plan cognitiv, afectiv şi atitudinal generate de această grupare; numai printr-o analiză comparativă între avantaje şi dezavantaje am putea avea o imagine elocventă asupra segregării pe sexe;

- considerăm necesare interevaluările fete-băieţi în cadrul şcolii, ca un context al stimulării aptitudinilor intelectuale înalte prin confruntarea cu stiluri cât mai variate de învăţare, exprimare, experimentare a succeselor şi insuccesel or, raportare la alţii etc.

Mai profitabilă şi mai ferită de riscuri ni se pare o organizare flexibilă a programului şcolar, astfel încât, în cadrul general al învăţământului mixt, să se ofere şi unele ocazii de învăţare pe grupe de fete şi, respectiv, de băieţi. De exemplu, prin metoda proiectelor s-ar putea antrena grupe de fete pentru studiul unor teme de educaţie formală şi nonformală pe perioade mai îndelungate de timp (un trimestru, un an şcolar). Cluburile de fete, excursiile sau taberele de fete organizate pe problematica feministă, asociaţiile şi organizaţiile feministe etc. pot fi valorificate didactic pentru facilitarea exprimării şi exersării aptitudinilor intelectuale înalte, atât ale fetelor cu performanţe, cât şi ale celor cu subrealizare şcolară în contextul educaţional al şcolarizării mixte.

Pentru formularea unor sugestii pertinente de modificare sau adaptare a curriculum-ului în vederea egalizării şanselor de succes dintre fetele şi băieţii înalt abilitaţi intelectual, din perspectiva evoluţiilor din sfera valorilor societăţii viitoare, opinăm că cercetarea psihopedagogică rămâne datoare să formuleze răspunsuri la următoarele întrebări:

- ce efecte au schimbările din societatea actuală, din diverse ţări, asupra comportamentelor populaţiei feminine înalt abilitate intelectual?
- care este situaţia performanţelor profesionale feminine în celelalte domenii, altele decât matematica şi ştiinţele exacte?
- care este validitatea metodologiilor psihopedagogice de investigare a domeniului, folosite până acum?
- care sunt ramificaţiile politice, sociale şi culturale ale rezultatelor cercetării ştiinţifice ale acestei arii?
- care este impactul acestor cercetări şi constatări asupra atitudinii decidenţilor de la nivelul politicii din diverse ţări?

5. Riscurile specifice copilului cu aptitudini intelectuale înalte

„Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher."
Baudelaire

Aceşti copii sunt predispuşi la riscuri multiple: riscul subrealizării şcolare la toate vârstele, al izolării şi socializării dificile, riscul ce decurge din decalajul dintre dezvoltarea cognitivă şi cea afectivă, riscul folosirii aptitudinilor ca reacţie de apărare contra angoaselor arhaice psihopatice, riscul decompensării narcisiste sub forma sindroamelor depresive, riscul inhibiţiei intelectuale etc. Dificultatea de a întâlni parteneri sau interlocutori pe măsura dezvoltării lor intelectuale şi a profunzimii trăirilor afective reprezintă *sursa majoră* de alimentare a sentimentului că propria

excepționalitate este o povară prea grea pentru a merita să fie conservată. Afectivitatea lor exigentă și vulnerabilă, emoționalitatea seismică, sensibilitatea formidabilă fac adesea din copilăria și adolescența acestor copii un drum marcat cu numeroase conflicte interioare pentru care educatorii nu sunt întotdeauna informați, conștientizați și pregătiți. Profesorii, prin cursurile inițiale și postuniversitare de pedagogie, sunt orientați să se ocupe de „elevii mijlocii", de prototipul elevului standard (Văideanu, 1988). De aceea, ei se dezarmează în fața elevilor din segmentele extreme ale populației școlare, cei cu dificultăți mentale și cei cu aptitudini intelectuale superioare mediei. În legătură cu ultima categorie de elevi rezultă, din parcurgerea aceluiași studiu, că școala meditează prea rar la tema „talentului ca povară" atât pentru copilul talentat, cât și pentru educatorul acestuia în calitate de suporter, antrenor, confident și chiar impresar. *Talentații trebuie învățați să-și poarte povara propriului talent* este un îndemn adresat tuturor categoriilor de educatori din școli, universități, precum și părinților, fiind o punere în gardă față de reversul neaurit al medaliei, față de riscul strivirii prin *neputința asumării excelenței de sine*. Dar, totodată, reflectă subtextual și mustrarea cu rădăcini biblice, dublu ațintită către talentat și promotor al talentelor, în cazul risipirii darului. Prezentăm în continuare, câteva dintre cele mai frecvente și mai specifice riscuri la care aptitudinile intelectuale înalte predispun în contexte educaționale și microsociale neadecvate.

Dezarmoniile dezvoltării psihice

1. „Desincronia" este termenul propus și teoretizat de profesorul francez J.C. Terrassier, 1989, pentru a desemna decalajul dintre dezvoltarea cognitivă/intelectuală și cea emoțională. Un copil cu acest sindrom înțelege cu ușurință ceea ce colegii lui de vârstă vor înțelege de abia peste 3, 5 sau 7 ani, dar nu poate suporta, la fel ca aceștia, nici cele mai banale frustrații și conflicte din viața cotidiană. Evoluția aritmică a vieții cognitive și emoționale îl face mult mai vulnerabil și, contrar așteptărilor, mai dependent de semeni.
2. Nesincronizarea dezvoltării intelectuale și psihomotorii determină inabilitatea gestuală. Competențele motrice ating mai târziu nivelul celor intelectuale, motivând astfel intervalele mari de timp dintre formarea deprinderilor de citit și a celor de scris (relativa întârziere grafo-motrică și alte dificultăți de învățare).

Dificultățile dezvoltării socio-emoționale

Dificultăți de socializare

Solitudinea este adesea o constantă în viața copiilor precoce. Frecventele reacții de ostilitate din partea colegilor au ca resort invidia, neacomodarea, neînțelegerea, intoleranța față de ideile, interesele, preferințele diferite ale acestora. Complexitatea gândirii îi izolează din ce în ce mai mult de colegi și le atrage persecuții sub diferite forme. Adaptarea la mediul ostil nu se rezolvă întotdeauna în modalități superioare, care să-i asigure acceptarea de către grup și evoluția statusului sociometric, ci și la niveluri inferioare, de suportare a conviețuirii, prin camuflarea și inhibarea competențelor înalte ce-i diferențiază de ceilalți. Și în familie, acești copii se confruntă cu dificultăți asemănătoare. Curiozitatea insaturabilă, obiecțiile și revendicările lor

permanente îi fac incomozi, suprasolicitanţi, epuizanţi pentru adulţii mai puţin receptivi, cultivaţi sau toleranţi. În ambele cazuri se instalează şi apoi se accentuează acelaşi justificat sentiment al lipsei de înţelegere, al izolării şi însingurării printre ceilalţi.

Dificultăţi de personalitate

Sub această sintagmă, cercetătorii de la *Laboratorul de explorare funcţională şi de cercetare terapeutică aplicată în domeniul perturbărilor cognitive şi intelectuale* de pe lângă spitalul Salpêtrière din Paris prezintă câteva concluzii cu privire la etiologia suferinţei copiilor supradotaţi intelectual. Cercetarea lor diferenţiază două categorii de copii performanţi, ale căror potenţialităţi intelectuale înalte reprezintă:

a. „o consecinţă aleatoare a genelor parentale", nefiind precedată de patologii particulare şi fără a provoca dificultăţi de integrare a personalităţii, dacă au şansa suportului de identificare cu semenii în anturajul lor sau a întâlnirii unor parteneri la fel de evoluaţi;
b. „o reacţie de apărare împotriva angoaselor arhaice de neantizare, de fărâmiţare, de abandon".

De obicei, copiii din ultima categorie caută să exercite un control exagerat asupra mediului, au stări depresive, manifestă tendinţa de a interpreta defavorabil, ca persecuţie, evenimentele negative trăite. Accentuate, aceste comportamente pot fi semne fie ale organizării personalităţii de tip psihotic, fie ale dizarmoniilor evolutive grave. Depresiile nervoase, sinuciderile, toxicomania, delirul paranoic sau paranoid devin modalităţi evolutive frecvente dacă nu se intervine terapeutic.

Inhibiţia intelectuală

Fenomenul este specific unor grupuri de copii cu un QI foarte ridicat. Pentru aceştia devine „vital" la un moment dat să renunţe la exerciţiul inteligenţei lor. Ei trebuie să aleagă între suferinţa de a fi singuri, izolaţi printre semeni şi suferinţa de a neutraliza cauza solitudinii lor, adică înalta abilitate intelectuală. Prin alegerea celei de-a doua variante se evită decompensarea psihotică sau sinuciderea. Uneori inhibiţia intelectuală se asociază, ca reacţie de apărare, cu dificultăţile de socializare.

Specialiştii diferenţiază două tipuri clasice de inhibiţie intelectuală:

- pierderea definitivă a potenţialului intelectual sau, cel puţin, a aptitudinilor intelectuale înalte („lumina care se stinge");
- pierderea momentană a capacităţii intelectuale performante, cu posibilitatea recuperării („scăderea tensiunii").

Cercetarea desfăşurată de A. Gauvrit la Institutul Beaulieu din Sailies de Bearn, pe un lot de 600 de copii investigaţi între 1958 şi 1976, dintre care 145 aveau un QI mai mare de 130, a identificat, în 1986, o proporţie de 65% de cazuri de inhibiţie intelectuală, printre aceştia din urmă. Inhibiţia intelectuală se poate vindeca prin intervenţie educaţională. Această constatare angajează responsabilitatea educatorilor pentru studierea fenomenului în vederea prevenirii cronicizării lui. În prima fază se manifestă ca „intelectualizare rece şi distantă" care frânează „alunecarea în angoasa necontrolată" (Coriot, 1987, după A. Gauvrit, 1989).

Dacă această strategie de apărare nu este eficientă, se avansează o alta, mai radicală: refuzul utilizării potențialului intelectual. În termenii psihanalizei, Supraeul generează prin „interdicție" o limitare funcțională a potențialității intelectuale înalte. Asimilarea și prelucrarea cunoștințelor dobândesc în acest proces semnificația realizării dorințelor oedipiene de rivalitate și satisfacție libidinală. Eul renunță la funcțiile de care dispune, stopând evoluția cognitivă pentru a evita sau pentru a concilia conflictul cu Supraeul (Freud, 1926; Klein, 1968).

Copilul renunță pentru moment la manifestarea și exersarea înaltelor sale aptitudini, dar acestea, ca orice potențial neutilizat sau talent latent, amorțesc, paralizează și, cu timpul, se pierd. Într-un mediu suportiv, empatetic, cu posibilitatea intervenției psihoterapeutice, se poate determina însă reinvestirea și reutilizarea abilităților intelectuale. Cheia de boltă a unui astfel de mediu trebuie să fie adaptarea acestor copii speciali. Cromatica vieții lor este contrastantă: a se adapta sau a se exclude.

Perfecționismul

Deși s-a constatat că tendințele spre perfecționism sau, altfel spus, spre autoimpunerea unor standarde de reușită foarte înalte reprezintă o realitate cu incidență semnificativă la acești copii, cercetarea subiectului este extrem de sporadică. Mai mult, persistă o dilemă între a considera perfecționismul, chiar în cazul excelenței intelectuale, ca un sindrom neurotic, ca trăsătură negativă de accentuare a depresiilor și-a altor perturbări, și a-l asocia complexului etiologic de determinare a succesului, încrederii în propriile puteri, eficacității, energiei și optimismului. Fenomenul a fost studiat mult mai atent în cadrul psihologiei clinice și al psihiatriei, adică în legătură preponderentă cu *omul-pacient* și mai puțin cu *omul-învingător*. Fiind mai cunoscute și teoretizate, unele efecte negative ale perfecționismului, ca depresia, sentimentul rușinii și al vinovăției, rigiditatea, modul de gândire totul-sau-nimic etc., care sunt lesne de regăsit în universul persoanelor talentate, sunt prezentate ca factori de risc pentru acest segment populațional. Iată însă că puținele cercetări ale perfecționismului, corelate cu profilele psihocomportamentale ale unor laureați Nobel (Zukerman, 1979), arhitecți de succes (McKinon, 1964), pianiști de excepție, sculptori, tenismeni, înotători, matematicieni și cercetători neurologi (Bloom, 1985) pun în lumină și efectele benefice ale fenomenului. Studiile de caz au confirmat că autoexigența mărită a condus la dezvoltarea competențelor personale și la dobândirea unor noi modalități, superioare, de relaționare cu mediul intern și extern.

Atitudinea hiperexigentă față de sine are o incidență mare doar la copiii talentați. Într-un studiu realizat cu aportul părinților (prin completarea chestionarului *Child Behavior Checklist*) s-a constatat o diferență semnificativă între cotele de autoexigență la copiii talentați față de cei obișnuiți (Achenbach și Edelbrock, 1983). În contextul intervenției educaționale se ridică problema: *tendințele către perfecționism trebuie încurajate sau frânate ?*

Pentru unii copii, autoexigența mărită și orientarea către succes sunt o sursă de energizare pozitivă, de optimism și de adaptare superioară. Ei sunt capabili să tolereze eșecul și să trăiască o reală plăcere doar pentru că încearcă să rezolve o problemă foarte dificilă. Pentru alții, cu nivel intelectual comparabil, tendințele către perfecționism se asociază sau chiar determină inhibiția, frica de a ataca probleme mai complexe, cu un grad de dificultate mărit și deci cu mare probabilitate de insucces în

finalizarea, evitarea experimentării noului şi ruşinea de greşeală şi eşec. Grija excesivă, uneori obsesivă pentru perfecţiune poate împiedica realizările finale prin evitarea realizărilor parţiale mai modeste (Neveanu, 1978). În general, în ultimele situaţii, perfecţionismul nu este dublat de perseverenţă, ca o calitate a voinţei caracterizată prin eforturi continue şi rezistenţă la obstacole. Credem că, de la caz la caz, prin analiza multidimensională a comportamentului copilului se poate schiţa cea mai adecvată strategie faţă de atitudinea de hiperexigenţă.

Depresia succesului şi sinuciderile

Sintagma „depresia succesului" este folosită de Farrell, 1989, pentru a desemna incapacitatea celui obişnuit să învingă de a face faţă eşecului accidental. Depresia succesului apare la unii copii care au experimentat doar succesul continuu. Pentru că în portofoliul lor experienţial insuccesului este numai o stare virtuală sau chiar inexistentă, abilităţile de a suporta eşecul real, atunci când el apare, sunt retardate sau chiar structural deficitare.

Sinuciderile reprezintă în multe ţări una din primele cauze ale morţii adolescenţilor şi tinerilor, în general. În ultimii 30 de ani, în SUA, de exemplu, sinuciderea a fost identificată statistic ca fiind a treia cauză a decesului la acest segment populaţional (Robinson şi Noble, 1995). Deşi nici acest subiect nu dispune de investigaţii ştiinţifice suficient de relevante, observaţiile de până acum prefigurează ipoteza că tinerii cei mai expuşi tragicului fenomen (în afara celor cu maladii psihice severe) sunt tinerii cu aptitudini intelectuale supramedii. Un studiu desfăşurat de Sargent, 1984, asupra unui număr de 1.500 de cazuri de sinucideri printre elevi şi studenţi a reliefat că, în general, aceştia erau printre cei cu o situaţie şcolară foarte bună. De asemenea, un grup de cercetători de la universitatea Berkley, California, au descoperit că 91% dintre sinuciderile din campusul studenţesc privesc studenţi cu rezultate academice superioare mediei (Farrell, 1989). Pentru România, nu deţinem asemenea situaţii statistice, dar cazurile raportate de şcoli şi universităţi sau mediatizate de presă par a confirma şi aici această ipoteză.

Complexul de cauze ce determină tentativa sinuciderii la aceşti tineri include, pe lângă factorii situaţionali particulari, tendinţa spre perfecţionism, presiunile parentale şi şcolare, conflictele cu părinţii, profesorii şi colegii, izolarea, neputinţa comunicării, nepopularitatea, neacceptarea de către grupul de prieteni sau de către persoana de care subiectul s-a ataşat afectiv, *eşecul de orice natură ar fi, dar care are o puternică semnificaţie pentru subiect*. Şcoala, fiind cadrul referenţial principal pentru aceşti tineri, are numeroase şi nuanţate implicaţii în apariţia conduitei suicidare. Concluziile unui interviu pe această temă, cu opt părinţi ai unor adolescenţi supradotaţi din Canada care au comis suicid au incriminat climatul şcolar (Leroux, 1986). Printre caracteristicile comune ale contextelor de viaţă şcolară ale copiilor decedaţi, menţionate de părinţi, au figurat: lipsa oricărui tratament individualizat, sancţionarea nonconformismului, dezinteresul şcolii faţă de sporturi, descurajarea autoexprimării şi proximitatea unui alt caz de sinucidere, eventual a unui prieten.

Familia şi şcoala ar trebui să acorde o deosebită atenţie decalajului existent între dezvoltarea excepţională a capacităţilor intelectuale şi dezvoltarea doar „normală", la nivelul vârstei cronologice, a capacităţii de asimilare şi trăire afectivă a evenimentelor, decalaj care caracterizează de cele mai multe ori universul acestor tineri. În ciuda

faptului că ei înțeleg mult mai adecvat și mai profund problemele și situațiile lor și ale adulților, comparativ cu colegii de vârstă, trăirea afectivă a efectelor acestor probleme și situații este încă nematură. Decalajul tensionează uneori până la cote insuportabile viața acestor tineri, în special pe fondul senzitivității lor mărite și al receptivității excepționale la stimulii cu semnificație personală. Sinuciderea este un risc mărit pentru acești tineri în perspectiva conviețuirii într-o societate din ce în ce mai complexă, cu provocări variate și imprevizibile, în care nu numai admirația, comunicarea și cooperarea, ci și singurătatea, pierderea speranței, diminuarea suportului interindividual pe fondul unei competitivități exagerate și nu întotdeauna *fair play* sunt variabile foarte probabile.

Atitudini și conduite dezirabile din partea educatorilor

- Includerea în asistența pedagogică diferențiată pentru elevii cu capacități intelectuale înalte și a categoriilor speciale ale acestui segment populațional, chiar dacă aceștia nu ating performanțele apreciate la nivelul competițiilor școlare.
- Aprecierea calității activității instructiv-educative dintr-o școală, nu numai în termeni de număr și de „importanță" a premiilor obținute de elevi, ci și prin indicatorii calitativi și de proporție a suportului acordat elevilor pentru a-și atinge nivelele maxime ale capacităților intelectuale, deprinderilor, abilităților și atitudinilor cu privire la educația permanentă, la adaptarea prin modalități superioare în microgrupurile de apartenență, la optimizarea climatului de studiu și de viață școlară, familială, comunitară etc.
- Centrarea obiectivelor educaționale pe evoluția cognitivă, afectivă și atitudinală a copilului și nu pe materia de predat sau pe rezultatul la examene.
- Solicitarea aportului specialiștilor în domeniu pentru conștientizarea, prevenirea și tratarea prin strategii psihopedagogice specializate a efectelor colaterale negative ale dotării intelectuale superioare.
- Promovarea în microgrupurile de elevi a atitudinilor de acceptare, înțelegere, prietenie față de colegii cu capacități intelectuale și interese cognitive deosebite și diminuarea atitudinilor și reacțiilor de ostilitate, invidie, suspiciune, persecuție etc., întâlnite în lumea imperfectă moștenită de la adulți.

6. Raportul excelență intelectuală – responsabilitate morală

Deși a avansat de mai multe decenii pe linia descrierii multidimensionale a conceptului de *supradotare intelectuală*, adiționând la componentele intelective în special pe cele motivaționale și de creativitate, literatura specializată în domeniul aptitudinilor înalte face rareori referiri explicite la nivelele înalte ale conștiinței și conduitei responsabilității morale. Cercetările teoretice și aplicative ale comportamentului altruistic și pro-social al copiilor și tinerilor cu înalte capacități intelectuale sunt insuficient dezvoltate, iar rezultatele lor sunt adeseori contradictorii, pendulând între susținerea nonexistenței interrelației dintre moralitate și inteligență, pe de o parte și, pe de altă parte, a condiționării necesare a capacității morale înalte de către excelența intelectuală.

În contrast cu insuficienta reflectare ştiinţifică a tematicii, viaţa demonstrează frecvent că oamenii cu capacităţi intelectuale foarte înalte, indiferent de stadiul la care se află la un moment dat pe parcursul lor ontogenetic, au o excepţională potenţialitate atât pentru bine, cât şi pentru rău. La ora de maturitate a talentului, aceşti performeri se pot situa fie de partea salvatorilor şi binefăcătorilor, fie ca lideri de idei sau mişcări social-deviante.

Recent, în programele congreselor şi conferinţelor organizate de diferite asociaţii profesionale interesate în cercetarea capitalului de excelenţă umană, dintre care cele mai cunoscute sunt *World Council for Gifted and Talented Children* (WCGTC) şi *European Council for High Ability* (ECHA) au apărut contribuţii la cultivarea capitalului de moralitate, ca parte integrantă a celui de excelenţă. De asemenea, revistele de specialitate din străinătate alocă din ce în ce mai multă pondere psihologiei şi didacticii dezvoltării morale, racordată la problematica talentelor. Estimând că impactul acestei orientări ştiinţifice asupra câmpului educaţional nu va întârzia să se facă simţit şi în contextul reformei şcolii în România, studiul de faţă îşi propune să precizeze principalele concepţii psihologice şi cercetări aplicative care fundamentează această orientare ştiinţifică, precum şi să atragă atenţia asupra tradiţiei învăţământului românesc pe linia preţuirii educaţiei morale.

În abordare psihologică, judecata şi conduita morală sunt structurate de factori raţional-cognitivi şi afectiv-motivaţionali.

1. Factorii raţional-cognitivi sunt implicaţi în *înţelegerea şi evaluarea situaţiilor* (în special rolurile şi trebuinţele actorilor implicaţi), a consecinţelor imediate şi pe termen lung a acţiunilor şi în *înţelegerea regulilor* şi a modului lor de aplicare a acestora (Rest, 1984; Andreani, 1993). Ambele procese ale judecăţii morale beneficiază de clasice discursuri filosofice pe linia kantianismului, a utilitarismului sau a teoriei democraţiei. Mai recent, filosoful raţionalist J. Rawls, în celebra sa „teorie a dreptăţii", 1971, consideră că o acţiune este morală numai dacă ea poate fi justificată în numele unui principiu universal, aplicat cu o atitudine imparţială, indiferent de detaliile situaţiei. Replica cercetării psihologice asupra înţelegerii situaţiei şi a regulii vine uneori în contradicţie cu adevărul filosofic.

Cercetările psihologice focalizate pe *înţelegerea situaţiei* au generat noi modele teoretice. Cele mai multe dintre ele interrelaţionează modul de evaluare a unei situaţii concrete, a cauzelor şi intereselor implicate în ea, cu diferitele tipuri de înclinaţii, preferinţe sau orientări cognitive, afective şi sociale ale individului evaluator. Subiectivismul sau influenţa determinantă a înclinaţiilor personale asupra înţelegerii/asimilării categoriilor morale a fost demonstrată în ultimele decenii, de studii aplicative de psihologie socială, de psihologie cognitivă şi este susţinută de unele modele teoretice, printre care şi cel al învăţării sociale elaborat de Bandura, 1991. Orientările atitudinale cu o natură preponderent dobândită pot fi la rândul lor influenţate de educaţie. O anumită educaţie poate determina *înţelegerea situaţiei* prin asumarea responsabilităţii morale, ceea ce presupune *„forţa de influenţare a nevoilor şi conţinutului fericirii unui mare număr de oameni şi de fiinţe în general"* (Jonas, 1979). Acesta este, de altfel, sensul comun în care se afirmă că dezvoltarea ştiinţei trebuie corelată cu dezvoltarea morală. Pe măsură ce se avansează în domeniul cunoaşterii ştiinţifice a performanţelor cognitive, nevoia de responsabilitate morală corelează tot mai mult cu problematica binelui, în sens universal.

În literatura românească, A. Chircev (1975) analizează componenetele structurale ale caracterului, identificând „trăsături caracteriale derivate din orientare" și „trăsături caracteriale derivate din voință". Primele reflectă în plan rațional-cognitiv conținutul caracterului, adică ceea ce conferă persoanei o anumită orientare în judecățile morale. Prin *orientare* autorul desemnează *atitudinea electivă* față de realitate, capabilă, în faza de conversie în motiv, să exercite o influență determinantă asupra conduitei.

Înțelegerea regulilor, în viziunea lui J. Piaget, 1932, presupune o stadialitate a dezvoltării. Copilul ajunge să realizeze natura universală a normei numai prin exersarea și interiorizarea cooperării sociale. Devenirea morală este descrisă ca proces evolutiv de la realismul moral sau de la morala ascultării în care valorile și regulile există în sine și se impun în mod obligatoriu, indiferent de context, la stadiul cooperării prin dobândirea autonomiei conștiinței morale, în care „regula... nu mai este nici coercitivă nici exterioară (...) nu mai constituie un adevăr revelat (...) ea este o construcție progresivă și autonomă" (Piaget, 1980). Kohlberg, referindu-se la teoria lui Rawls asupra „regulii corecte moral" consideră că înțelegerea ei reflectă cel mai înalt stadiu de „echilibru cognitiv și de integrare ierarhică" la care excelența cognitivă rezonează perfect cu dezvoltarea judecății morale, structurându-se ca un întreg.

2. *Factorii afectiv-motivaționali* au un rol covârșitor în formarea conștiinței și în special a conduitei morale. Ei explică în registru psihologic, cum oameni diferiți pot formula judecăți morale diferite asupra aceleași situații, utilizând totuși principii de morală identice. Teoriile actuale ale psihologiei moralității se delimitează prin ponderea pe care o acordă în influențarea motivației morale a factorilor emoționalitate, raționalitate și, respectiv, relației social-*self*.

Teoriile psihologice ale moralității

Teoriile centrate pe emoționalitate, fie că sunt psihodinamice, behavioriste sau psihanalitice, invocă în analiza moralității în special sentimentul/complexul de vinovăție și antipodul acestuia, sentimentul implicării sociale pozitive. Primul ar cauza anxietatea ca anticipare a pedepsei iminente, actele iraționale, antisociale, în timp ce al doilea sentiment ar favoriza conduitele morale, pe fundamentul încrederii funciare în pozitivitatea relațiilor primare. O teorie interesantă relevă rolul empatiei de convertor al efectelor negative ale sentimentului de vinovăție în sursă de moralitate. Autorul acestei teorii, M.L. Hoffman (1977) consideră empatia, și în primul rând empatia față de sentimentele de vinovăție, ca fiind generatoare de altruism. Empatizarea cu stările altuia este condiționată pentru Hoffman (1991) de nivelul de evoluție cognitivă atins de persoană, nivel care determină profunzimea cunoașterii de sine și de altul. Astfel devine posibilă și estimarea capacității de empatizare cu suferințele altuia. În acest sens teoria delimitează patru nivele: empatia globală, empatia „egocentrică", empatia cu sentimentele altuia și empatia față de condiția de viață a altuia.

Teoriile centrate pe raționalitate susțin că responsabilitatea morală, în esența ei, reprezintă înțelegerea necesității de a transgresa particularul, individualul, chiar dacă în cauză este propria persoană. Raportate la filosofia moralei, aceste teorii își găsesc corespondentul în imperativul kantiant de asumare a obligației sau în logica deontică. Raționalitatea dictează moralitatea. Nu este posibilă conduita morală în afara cunoașterii binelui și a consecințelor răului. În viziune piagetiană (1932) asumarea obligației

derivă din înţelegerea regulilor de cooperare socială şi din voinţa implicării. În mod asemănător, psihologul L. Kohlberg (1985) identifică originea motivaţiei morale în procesul de înţelegere prin experimentare directă a normelor comunitare.

Teoriile centrate pe influenţa mediului social

Aceste teorii aparţin registrului psihologiei învăţării sociale şi celui al psihologiei cognitive. A. Bandura (1991) insistă asupra a două surse majore de sancţiuni ce influenţează conduita morală (sociale şi individuale), dezvoltând însă ideea că acelea interne sunt de fapt o rezultantă complexă a interiorizării realităţii sociale. Realitatea exterioară îşi manifestă determinarea asupra comandamentelor morale individuale prin susţinerea/presiunea colectivă pentru aderarea la anumite standarde morale, prin facilitarea unei activări selective pe linia departajării de anumite atitudini şi printr-o anumită orientare în dezvoltarea competenţelor proprii. Rezultă că raţionanamentul moral nu este o problemă exclusiv personală:

> „Rolul imparţialului este imaginabil doar pe plan ideal, abstract, dar experienţele sociale ale individului creează prea multe înclinaţii spre parţialitatea concepţiilor şi a universalizării intereselor pentru a fi posibil de jucat în realitatea imediată" (Bandura, 1991).

Teoriile centrate pe influenţa selfului

Teoriile psihologice care consideră că *selful* este factorul central al responsabilităţii morale se interdelimitează prin accentele puse pe determinarea ereditară sau dobândită a competenţei morale.

De exemplu, din perspectiva evoluţionismului, comportamentul moral s-ar datora unei mutaţii genetice intervenite ca urmare a adaptării speciei umane la condiţia socială: introducerea unei gene răspunzătoare de altruism în programul ereditar (Wilson, 1975). În mod diametral opus, pentru E. Erikson (1958), numai identificarea cu o idee mare sau cu urmărirea unui ideal este fundamentală în construcţia *selfului*.

Cercetarea aplicativă a dezvoltării morale la persoanele supramediu dotate intelectual

Istoria cerectării aplicative a domeniului aptitudinilor înalte începe cu studiul longitudinal iniţiat de L. Terman şi colaboratorii săi de la Stanford University, la începutul secolului, *Genetic studie of genius*, studiu continuat şi astăzi, asupra unui eşantion de persoane selecţionate preponderent pe criteriul performanţei intelectuale. Încă din 1925, L. Terman nota că membrii eşantionului demonsrează o maturitate morală superioară mediei, exprimată în special în criteriile de alegere a activităţilor social-constructive şi în evitarea conduitelor deviante. În urma aplicării unei baterii de teste pe grupuri de persoane cu QI înalt, Thordike (1940) a concluzionat că asemenea persoane, deşi manifestă ostilitate într-o măsură mai mare decât cele cu QI submediu, faţă de convenţii şi restricţionări, analizează cu o deosebită maturitate morală comportamentele antisociale şi manifestă o mare precocitate de conduită socială (raportată la toate etapele ontogenetice). Dacă aceste investigaţii de pionierat au utilizat procedee

şi instrumente de diagnoză limitate, cercetările de azi întreprinse cu metodologii complexe şi sofisticate par a confirma toate concluziile precedente.

Dintre metodele actuale de diagnoză a gradului de dezvoltare morală, cele mai des utilizate în cercetarea contemporană sunt *metoda dilemelor*, – aplicată şi perfecţionată timp de mai multe decenii de L. Kohlberg – şi *Defining Issues Test (D.I.T.)*, conceput ca un „test creion-hârtie" de J. Rest, prin revizuirea metodei dilemelor care se aplică numai prin interviuri.

Dintre toate teoriile psihologice ale moralităţii, cea elaborată de L. Kohlberg are, în opinia noastră, cea mai riguroasă bază empirică şi cele mai mari valenţe de operaţionalizare în practica educaţională. Această teorie distinge următoarele niveluri şi stadii ale dezvoltării judecăţii morale:

Nivel şi stadiu	*Ce este binele*	*Raţiunile binelui*	*Perspectiva socială a stadiului*
NIVELUL: I Preconvenţional			Perspectivă egocentrică
Stadiul 1: Moralitate heteronomă	A evita nerespectarea regulilor, ascultare în sine, evitarea loviriii fizice a persoanelor sau obiectelor.	Evitarea pedepsei şi autoritatea celor mai puternici.	Nu ia în consideraţie interesele altora şi nu recunoaşte alteritatea de opinii. Acţiunile sunt considerate mai mult în componentele lor fizice decât psihologice. Confuzia dintre perspectiva autorităţii şi cea proprie.
Stadiul 2: Individualism, scop utilitarist şi reciprocitatea actelor	A respecta regulile numai în cazul în care această acţiune este urmată de recompensă imediată. A face bine pentru a primi bine. Binele este ceea ce este convenit de comun acord.	A-ţi urmări propriile interese într-o lume în care fiecare are propriile şi, posibil, diferitele sale interese.	Perspectivă concret individualistă. Conştientizarea faptului că toţi au propriile lor interese şi relativizarea „binelului" în sens personal.
NIVELUL II: Convenţional			Perspectiva individului în relaţia cu alţii.
Stadiul 3: Expectanţe interpersonale, mutuale, conformare relaţională şi interpersonală de rol	A trăi după cum cei apropiaţi se aşteaptă de la tine, în rol de fiu, frate, prieten etc. „A fi bun" este important şi înseamnă a avea motivaţii pozitive, a arăta compasiune pentru alţii, a avea relaţii mutuale bazate pe încredere, loialitate, respect şi gratitudine.	Nevoia de a te percepe ca persoană pozitivă în propriii ochi şi în ai altora. Regula de aur este a avea grijă de alţii. Dorinţa de a menţine reguli conforme cu binele stereotip, reguli impuse de autoritate.	Conştientizarea împărtăşirii sentimentelor, ideilor, expectanţelor deasupra intereselor personale. Relaţionarea punctelor de vedere cu Regula de aur, a te poziţiona în postura altuia.

Nivel şi stadiu	*Ce este binele*	*Raţiunile binelui*	*Perspectiva socială a stadiului*
Stadiul 4 : Sistemul social şi conştiinţa	Îndeplinirea datoriilor pe care ţi le-ai asumat. Legile trebuie respectate cu excepţia cazurilor excepţionale, în care ele contravin altor datorii sociale. A face bine este contribuţia personală faţă de societate, grup, instituţie.	A menţine structura instituţională în integritatea ei, a evita breşele în sistem, imperativul de a-ţi îndeplini obligaţiile (foarte apropiat de stadiul 3, încredere în reguli şi în autoritate.	Diferenţierea punctului de vedere societal. Asumarea perspectivei sistemului social în definirea rolurilor şi regulilor. A considera relaţiile personale ca modalitate de integrare în sistem.
NIVELUL III : Postconvenţional sau al moralei autonome			Perspectivă prioritar-socială.
Stadiul 5 : Contractul social şi drepturile individuale	A fi conştient că oamenii se ataşează unei diversităţi de valori şi de opinii, în aşa fel încât cele mai multe valori şi reguli sunt relative în grupul tău de apartenenţă. Deşi relative, aceste valori trebuie respectate în numele imparţialităţii şi al contractului social. Câteva valori absolute ca viaţa şi libertatea trebuie totuşi respectate în orice societate, indiferent de opiniile majorităţii.	Un sens al obligativităţii de a te supune legii în numele contractului personal cu societatea, pentru apărarea drepturilor colective. Sentimentul angajării în contract cu instituţiile de tipul familiei, prieteniei, profesiei etc. Conştientizarea faptului că aceste legi ale datoriei se bazează pe calcul raţional „tot ce e mai bine pentru toţi".	Conştientizarea priorităţii valorilor şi drepturilor sociale, colective. Integrarea socială a perspectivei de valorizare, deşi se recunoaşte dificultatea integrării unor puncte de vedere conflictuale.
Stadiul 6 : Principiile etice universale	A urma principiile etice alese liber. Legile şi contractele sociale sunt în general valide pentru că respectă astfel de principii (egalitatea drepturilor umane, respectul demnităţii umane etc.). Când aceste legi şi contracte încalcă principiile universale se va opta pentru respectarea principiilor.	Credinţa (împărtăşită ca persoană raţională) în validitatea principiilor morale universale şi sensul ataşării personale de acestea.	Perspectiva morală din care emerge construcţia socială. Recunoaşterea moralităţii în sine şi a faptului că oamenii sunt importanţi în sine şi trebuie trataţi ca atare.

Aceste nivele şi stadii reprezintă cadre de referinţă pentru toate investigaţiile întreprinse în anii '80 şi '90, în comunitatea ştiinţifică a psihopedagogiei aptitudinilor înalte, de mai mulţi cercetători, dintre care îi menţionăm doar pe cei ale căror lucrări

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

am avut prilejul să le consultăm direct: O.D. Andreani, A. Pagnin, L.J. Walker, P.M. Janos și N.M. Robonson, D. Narvaez, J. Freeman.

În ultimii ani, se distinge un nou fenomen în arealul educațional specializat: practica sistematică a diferitelor asociații nonguvernamentale asistate de specialiști, de a organiza programe educaționale complexe, *în context intercultural*, pentru copii și adolescenți supradotați. Aproape toate aceste programe au drept componentă explicită dezvoltarea responsabilității morale printr-un complex de metode educaționale care au fost experimentate inițial în cadrul unor proiecte de cercetare pedagogică (de exemplu, jocurile de rol, exercițiile de teatru psihoterapeutic, dezbaterile de tipul *focus group*, analiza alternativelor sau metoda didactică a dilemelor aplicată pe grupuri de 5-7 persoane, urmată de raportarea și susținerea concluziilor în plen. Asemenea programe sunt concepute de Centrul „Huerta del Rey", Spania, taberele A.R.L.E.P. – Franța și academiile „Sommer Campus" – Germania. În România, asociația „RO-Talent", în colaborare cu Universitatea „Al.I. Cuza", Iași, – Catedra de Științele Educației – a organizat un asemenea program (1995), axat pe promovarea toleranței interetnice, religioase și între grupuri de adolescenți cu decalaj aptitudinal, efectuând concomitent și un studiu psihocomportamental din perspectivă psihopedagogică.

Sistematizând principalele concluzii ale cercetărilor aplicative se poate creiona, în linii generale, stadiul actual al cunoașterii în domeniul psihologiei moralității:

- raționamentul moral este fundamentat și condiționat de dezvoltarea proceselor cognitive;
- soluționarea adecvată a problemelor dificile de conduită morală reclamă competențe și exersare continuă în exerciții de analiză logică;
- atingerea nivelelor înalte de expresie a proceselor cognitive reprezintă o premisă pentru avansare pe stadiile maturității morale;
- copii având capacități intelectuale înalte manifestă rate mai mari de independență, tendință de dominare, individualism, energie, autodirecționare, nonconformism și încredere în sine;
- unele trăsături psihocomportamentale ale copiilor supramediu dotați intelectual (în special; dominanța, competitionalitatea și asimilarea cunoștințelor) pot evolua performant atât în sens social pozitiv, cât și negativ;
- datorită excepționalei lor senzitivități și reactivități, acești copii și tineri sunt mai expuși decât colegii lor atât stimulilor sociali pozitivi, cât și celor negativi;
- atitudinea nonconformistă a acestora poate conduce, *în anumite situații*, la rezistență, opoziție și protest față de autorități și legi, luând și forme extreme de conduită revoluționară sau de izolare într-un turn de fildeș fantezist, ireal;
- copiii dotați și cei superior dotați au indici superiori de integrare social-morală comparativ cu cei supradotați (în sensul de aptitudini extrem de înalte);
- în general, acești copii și tineri au o deosebită considerație pentru comandamentele morale înalte și pentru tot ceea ce este convenit pe baza unor înțelegeri sau contracte încheiate prin consultarea lor și, dacă acestea au coerență logică, se interesează mai puțin de părerile și acordul altor persoane;
- dezvoltarea acestor copii pe linia moralității este determinată într-o măsură mai mare de capacitatea lor de judecată morală, de acceptarea și interiorizarea unor principii morale decât de capacitatea lor afectivă exprimată, de pildă, în sentimente umanitare sau în înțelegerea intuitivă a condiției morale; se constată chiar o

focalizare excesivă pe aspectul coerenţă logică şi o relativă ignorare a rolului trăirii afective a ideii sau faptului moral.

Impactul cercetării psihologice a moralităţii asupra educaţiei morale

Deşi raportul dintre excelenţa intelectuală şi excelenţa morală, precum şi etiologia interrelaţiei lor (atunci când această interrelaţie este demonstrată) nu sunt încă suficient elucidate, concluziile la care s-a ajuns pe baza studiului raţionamentelor şi comportamentelor susţin importanţa intervenţiei educaţionale.

Este demonstrat că potenţialul de excelenţă intelectuală corelează pozitiv cu nivelele înalte de moralitate, ceea ce îndreptăţeşte accesul acestor persoane la postura de *leader*. În acelaşi timp, s-a demonstrat că unitatea dintre intelectualitate şi moralitate nu se realizează automat, în absenţa unui suport cultural sau a unei intervenţii educaţionale. În lipsa acestora, persoane creative, inventive, în stare să restructureze contexte sociale sau moduri de gândire pot aluneca în situaţii specifice „sindromului supradotării" care-i conduce către reactivitate exagerată, impulsivitate, narcisism, abstractizare excesivă sau anxietate. În general, se recomandă dezvoltarea comportamentului moral prin conceperea unui cadru educaţional care să stimuleze atât aspectele cognitive, cât şi social-afective ale moralităţii. Asemenea contexte trebuie să se axeze prioritar pe situaţii concrete de viaţă, pe experimentarea unor situaţii reale, pe implicarea în rezolvarea conflictelor contingente. Continuitatea în domeniul educaţiei morale este considerată deosebit de importantă pe toată durata şcolarizării. Când asemenea cadre au fost special create prin „programe de educaţie morală experimentale" cu o durată limitată, s-a remarcat că eficacitatea lor este observabilă doar după trei săptămâni de desfăşurare (Rest şi Thoma, 1986). Modelul părinţilor ca educatori primordiali şi cel al învăţătorului şi al profesorilor este fundamental în stimularea conduitei morale. Analiza relaţiilor famialiale şi didactice atestă printr-o mare incidenţă statistică rolul activ al acestui model în constructele „personalităţii morale". Toate aceste concluzii pledează pentru ideea că excelenţa intelectuală în unitate cu cea morală reprezintă o mare provocare a educaţiei de astăzi. A da un curs dezirabil acestei provocări presupune un act de responsabilitate morală pentru părinţi şi pentru sistemele educaţionale din întreaga lume.

BCU IASI BIBLIOTECA

Referinţe bibliografice

1. Achenbach, T.M., Edelbrock, C., 1983, *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*, Univ. of Vermont Press, Burlington, VT.
2. Andreani, O.D. & Pagnin, A., 1993, *Nurturing the moral development of the gifted*, Pergamon Press, Oxford.
3. Ayles, R., 1991, „Gifted girls: A case of wasted talent? British research", lucrare prezentată la întrunirea Consiliului pentru Cooperare Culturală, Nijmegen.
4. Bachtold, L.M., Wernwr, E.F., 1970, *Personality profiles of Gifted Women Psychologists*, in „American Psychologist", 25, pp. 234-243.
5. Bandura, A., 1991, „Social cognitive theory of moral thought and action", in Kurtines, W.M. & Gerwirtz, J.L. (coord.), *Handbook of moral behavior and development*, vol. I, pp. 45-103, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.
6. Barton, J.M., Starnes, W.T., 1989, in *Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented-learning disabled students*, in „Roeper Review", nr. 12-1.
7. Baska, L.K., 1989, „Are current identification protocols unfair to the minority desadvanteged student?", in Haker, C.J. (coord.), *Critical issues in gifted education*, H.D., Aspen, Rockville.
8. Ben-Michael, M., 1991, „Identification of gifted achieving and underachieving Turkish and Marocan elementary school children", studiu prezentat la Congresul WCGTC, Haga.
9. Bloom, B.S. (coord.), 1985, *Developing talent in young people*, Ballantine Books, New York.
10. Blubery, M., 1978, *Personal studies of gifted female*, in „Gifted Child Quarterly", 22, pp. 539-549.
11. Butler-Por, N., 1987, *Underachievers in schools. Issues and interventions*, J. Wiley & Sons, New York.
12. Butler-Por, N., 1992, „Differentely cultural gifted underachievers", in Wallance, B., Adam, B., (coord.) World perspectives on the gifted disadvantaged, A.B. Academic, Bicester, pp. 246-268.
13. Callahan, C.M., 1980, „The gifted girl: An anomaly?", in „Roeper Review", 2, pp. 16-20.
14. Chircev, A., 1975, „Caracterul" in Roşca, A. (coord.), *Psihologie generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
15. Clark, B., 1992, *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*, ed. IV, Macmillan Publishing Co, Columbus OH.
16. Clasen, D., 1985, *Double mentoring*, in „Roeper Review", 10.
17. Colangelo, N., Dettmann, D., 1983, „A review of research on parents and families of gifted children. Exceptional Child", nr. 50-1.
18. Colangelo, N., Kerr, B., 1990, *Extreme academic talent profiles of perfect scorers*, in „Journal of Educational Psychology", nr. 82-3.
19. Colby, A., Kohlberg,L., 1987, *The measurement of moral judgement*, vol. I, Cambridge Univ. Press.
20. Connelly, M., 1977, *Gifted girls and gifted women*, in „Roeper City and Country School Quartely", 12, pp. 12-13.
21. Davis, G.A., Rimm, S.B., 1985, *Education of the gifted and talented*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
22. Eccles, J.W., 1985, *Why doesn't Jane run ? Sex differences in education and occupational patterns*, in Harowitz, F.D., O'Brien, M., (coord.) „The gifted and talented. Developement Perspectives", APA, Washington DC.
23. Englehard G., Jr., 1990, *Gender differences in performance on mathematics items: Evidence from the United States and Thailand*, in „Contemp. Educational Psychology", nr. 15-1.
24. Erikson, E., 1958, *Young man Luther*, Norton, New York.
25. Farrell, D.M., 1989, *Suicide among gifted students*, in „Roeper review", 11.
26. Ford, M.A., 1989, *Students' perceptions about affective issues affecting the social emotional development and achool performance of G/T youngers*, in „Rooper Review", 11, pp. 131-138.

27. French, J.L. (coord.), 1959, *Educating the gifted.* Henry Holt, New York.
28. Freud, S., 1926, *Das Ich und das Es Gesammelte Wert*, vol. 13, Imago, Londra.
29. Gauvrit, A., 1989, „L'inhibition intellectuelle se defendre ou s'interdire?", comunicare la Congresul Eurotalent, Barcelona.
30. Getzels, J., Jackson, P., 1961, *Family environment and cognitive style : A study of the sources of highly intelligent and of higly creative adolescents,* in „American Sociological Review", nr. 26.
31. Grigoraş, I., Stan, L., 1994, „Educaţia moral-civică", in *Pedagogie*, ed. Spiru Haret, Iaşi.
32. Hoffman, M.L., 1977, „Moral internalization" in Berkowitz, L., (coord.) *Advanced in experimental social psychology*, vol. 10, Academic Press, New York.
33. Hoffman, M.L., 1991, „Empathy, social cognition and moral action", in Kurtines, W.M., Gewirtz, J.L., (coord.) *Handbook of moral behavior and developement*, vol. 1, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 275-301.
34. Holinger, C.L., 1983, *Counselling the gifted and talented female adolescent,* in „Gifted Child Quarterly", 27, pp. 157-161.
35. Kahneman D. & Tversky A., 1972, *Subjective probability : a judgement of representativeness*, in „Cognitive psychology", nr. 3, apud Andreani, O.D., 1993.
36. Kohlberg, L., 1969, „Stage and sequence : The cognitive development approach to socialization", in Goslin, D.A., (coord.) *Handbook of socialzation theory and research.* Rand McNally, Chicago.
37. Kohlberg, L., 1976, „Moral stages and moralization : The cognitive-developmental", in T. Lickona (coord.) *Moral development and behavior : Theory, research, and social issues,* Holt, Rinehart & Winston, New York.
38. Kohlberg, L., 1985, „The just community approach to moral education in theory and practice", in M.W. Berkowitz & E. Oser (coord.), *Moral education theory and application*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
39. Leroux, J., 1986, *Sex differences influencing gifted adolescents. ERIC Document Reproduction*, nr. ED 27.
40. Marker, C.J., 1989, „Program for gifted minority students : A synthesis of perspectives", in Marker, C.J. şi Schriever, S.W. (coord.) *Critical issues in gifted education*, vol. II, PRO-ED, Austin, TX.
41. Masten, W.G., 1985, *Identification of gifted minority students : past reserach, future directions,* in „Roeper Review", nr. 8-2.
42. McKinnon, D.W., 1964, „The creativiy of architects", in Taylor, C.W.(coord.) *Widening horizons in creativity*, Wiley, New York.
43. Neveanu-Popescu, P., 1978, *Dicţionar de psiholologie*, Editura Albatros, Bucureşti.
44. Nisbett R. & Ross, L. 1980, *Human inference*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, apud Andreani, O.D., 1993.
45. Passow, A.H., 1986, „Educational programs for minority/disadvantaged gifted students", in Kanevsky, L. (coord.), *Issues in gifted education*, San Diego City Schools, San Diego, CA.
46. Piaget, J., 1932, *Le jujement moral chez l'enfant,* Alcan, Paris.
47. Piaget, J., 1980, *Judecata morală la copil*, E.D.P., Bucureşti.
48. Rawls, J., 1971, *A theory of justice.* Harvard Univ. Press, Cambridge, MA.
49. Rest, J.R., 1984, *The major components of morality*, in Kurtines, W.M., şi Gerwirtz , J.L., (coord.), *Morality, morai behavior and moral development*, J. Willy & Sons, New York.
50. Rest, J. & Thoma, S.J., 1986, „Educational programs and interventions", in J.R. Rest, *Moral development ; Advances in research and theory*, Prager, New York.
51. Robinson, N.M., Noble, K.D., 1996, *Social emotional development and adjustment of gifted children*, Univ. of Washington Center for the Study of Capable Youth Press.
52. Suter, D., Wolf, J., 1987, *Issues in the identification and programming of the gifted--learning desabled child*, in „Journal of Education of the Gifted", nr. 10-3.
53. Tassel-Baska, J. Van, 1991, „Research on special population of gifted learners", in *Handbook of special education : research and practice*, vol. 4, Pergamon Press, Oxford.

54. Tassel-Baska, J. Van, 1994, „Gifted and talented learners in special population", in Husen, T., Postlethwaite, N.T. (coord.), *The International Encyclopedia of education*, vol. V, Pergamon Press, Oxford.
55. Terman, L.M. *et al.*, 1926, *Genetis studies of genius : Mental and physical traits of a thousand gifted children*, Stanford University Press, Stanford, California.
56. Terman, L.M., Oden, M.H., 1959, *Genetic studies of genius : The gifted group at mid-life*, Stanford University Press, Stanford, California.
57. Terrassier, J.C., 1979, *Le syndrome de dyssynchronie*, in „Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence", nr. 10-11, Paris.
58. Terrassier, J.C., 1989, „Les enfants surdoués sont-ils normaux ?", studiu publicat în Buletinul Congresului Eurotalent, Barcelona.
59. Van Tassel-Baska, J., Patton, J., Prillaman, D., 1991, *Gifted youth at risk*, Council of Exceptional Children, Reston, VA.
60. Văideanu,G. 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Colecția Idei contemporane, București.
61. Vygotsky, L.S., 1978, *Mind in society*, Harvard Univ. Press , Cambridge, MA.
62. Wallace, B., 1983, *Teaching the very able child*, Ward Lock Educational, Ldt. Londra.
63. Walberg, H.S., Rasher,S.P și Hase, K., 1978, *IQ correlates with high eminence*, „Gifted Child Quaterly", 22.
64. Webb, J.T., De Vries, A.R., 1993, *Training manual for facilitators of SENG model guided discussion groups for parents of talented children*, Ohio Univ. Press, Dayton.
65. Wells, H.R. 1985, *Gifted females : an overview for teachers, parents and counselors*, „Gifted, creative and talented".
66. Wilson, E.O., 1975, *Sociobiology : The new sinthesis*, Belkap Press of Harvard University, Cambridge, MA.
67. Withmore, J.R., Marker, C.J., 1985, *Intellectual giftedness of disabled persons*, Aspen Publishers, Rockville, MD.
68. Yewchuk, C.R., 1985, *Gifted/learning disabled children*, in „Gifted Education International", 3, pp. 122-126.
69. Zuckerman, H., 1979, „The scientific elite : Nobel laureates' mutual influences", in Albert, R.S., (coord.), *Genius and eminence*, Pergamon Predd, Elmsfort, New York.

Note

1. Indicăm sursele folosite în acest sens :
A. Arielle,1989, „L'échec scolaire ordinaire des adolescents précoces non reconnus", Buletinul Congresului Eurotalent, Barcelona.
L.M. Bachtold și E.F. Werner, 1973, *Personality characteristics of creative woman. Perceptual and motor skills*.
M. Ben-Michael, 1991, „Identification of gifted achieving and underachieving Turkish and Marocan elementary school children", studiu prezentat la Congresul WCGTC, Haga.
M.S. Blangers,1980, *Sex-role stereotyping and gifted girls experiences and education*, in „Roeper Review", 2.
M.Bluberg, 1987 *Personal studies of gifted female : An overview and commentary*, in „Gifted Child Quarterly", 22, 4.
C. Callahan, 1980, *The gifted girl : an anomaly*, in „Roeper Review", vol. 12,3.
C. Callahan, 1991, *Un update on gifted females*, in „Journal for the education of the gifted", vol. 14, 3.
A. Gauvrit, 1989, „L'inhibition intellectuelle : se défendre ou s'interdire ?". Congres Eurotalent Barcelona.
C.L. Hollinger, 1983, *Councelling the gifted and talented female adolescents : the relationship between social self-esteem and traits of instrumentality and expressiveness*, in „Gifted Child Quaterly", 27, 4.

M.S. Horner, 1969, *Frall : Bright women*, „Psychology Today", vol. 3, 6.
M.S. Horner, 1972, *Toward an understanding achievement – related conflicts in women*, in „Journal of social issues", 28.
S. Leyden, 1988, *Helping the child of exceptional ability*, Croom Helm, Londra.
E.S. Richert, 1990, *Patterns of underachievementamong the gifted*, N.Y. Teachers College Press, New York.
B. Wallace şi H.A. Adams, 1988/1989, *Curriculum enrichment for all children with differentiation of pace, depth and breadth for those who demonstrate the need*, in „Critical arts", vol. 4, nr. 4/5 şi nr. 1, 1988/1989.
B. Wallace şi J. Pierce, 1992, *The changing nature of giftedness : an examination of various strategies for provision*, in „Gifted Educational International", vol. 8.
M.G. Zilli, 1971, *Reasons why gifted adolescents undeachieve and some of the implications of guidance and councelling to this problem*, in „The Gifted Child Quarterly", 15.

2. Experimentul Cupertino, descris de J.R. Whitmore, 1980, *Giftedness, conflict and underachievement*, Allyn & Bacon, Boston.
3. Portretul robot configurat în acest capitol ne-a fost inspirat de studiul : A., Adda, 1989, „L'échec scolaire ordinaire des adolescents précoces non reconnus", Buletinul Congresului Eurotalent, Barcelona. Adda Arielle, în calitate de psiholog la Mensa-Franţa, a analizat aici cazurile evocate în diferite ziare franceze, dintre care este citat „Marie-France" şi rapoartele statistice furnizate de *Direcţia de evaluare şi prospectivă a educaţiei naţionale* în legătură cu elevii cu eşec şcolar prezent, dar care în etapele anterioare ale rutei şcolare, în special în anii şcolii primare, au fost consideraţi supradotaţi.
4. McCall şi Evahn, studiu menţionat în J. Van Tassel-Baska, 1991.
5. Este o concluzie comună a cercetărilor întreprinse independent de Callahan, 1980 ; Clasen şi Brown, 1985 ; Eccles, 1985.
6. Fenomenul se numeşte aşa după numele psihologului american M. Horner care l-a analizat în studiul său „A psychological barrier to achievement in women : The motive to avoid succes" prezentat la Simpozionul organizat de *Midwestern Psychological Association* şi publicat în 1968 în D.C. McClelland şi R.S. Steele (coord.) : *Human Motivation a book of readings*, General Learning Press, New Jersey.
7. Trăsăturile psihocomportamentale enumerate în text au fost preluate din inventarele elaborate de Bachtold şi Werner, 1970 ; Bluberg, 1978 ; Connelly, 1977 ; Hollinger, 1983.
8. După un studiu din 1986 al cercetătoarei americane E. Tidball, reprodus în J. Van Tassel-Baska, 1991.

BCU IASI CENTRU

Capitolul IV

Prolegomene la o teorie a curriculum-ului diferenţiat

1. Aspecte ale adaptării curriculum-ului

Există numeroase aspecte ale adaptării curriculum-ului în acord cu trebuinţele de dezvoltare şi afirmare ale aptitudinilor generale şi specifice cu manifestare pe registrul supramediu. În esenţă, logica acestor adaptări curriculare poate fi exprimată, după L. Hollingworth, 1926, ca „educaţie pentru cei mai educabili". În concepţia pedagogului american V.S. Ward, 1982, autor al planului *D.E.G./Differential Education for the Gifted* (Educaţie diferenţiată pentru dotaţi), fundamentul teoretic al oricărui demers educativ pentru elevii cu capacităţi înalte emerge dintr-un raţionament care corelează trei ocazii extraordinare: „1. aptitudini extraordinare; 2. sarcini extraordinare; 3. experienţe extraordinare de învăţare", menite să transleze excepţionalitatea din copilărie în viaţa adultă şi care reprezintă premise pentru asumarea unor activităţi extraordinare la maturitate.

Curriculum-ul *diferenţiat* sau *calitativ diferit* a fost interpretat în multiple accepţiuni, ca modificare operată în programele şcolare obişnuite la nivelul: *conţinuturilor* educaţiei, *proceselor* didactice (metodele de predare şi de evaluare), *mediului* psihologic şi fizic de învăţare, *produselor* expectate de la copii în urma parcurgerii programului instructiv-educativ [1].

Considerând că toţi elevii experimentează mai multe categorii de curriculum – *core curriculum, curriculum specializat, subliminal şi informal* –, (v. Creţu, 1994) avansăm un registru suplimentar de teoretizare a diferenţierii intervenţiei educaţionale în cadrul căruia cvartetul „conţinut, proces, mediu şi produs", adaptat trebuinţelor şi posibilităţilor copiilor dotaţi, preia partitura specifică fiecărei categorii curriculare.

1. *Core curriculum-ul sau educaţia generală* oferă o bază de cunoştinţe, abilităţi şi comportamente obligatorii pentru toţi cursanţii, pe parcursul primelor stadii ale şcolarităţii. Nu este vizată specializarea în raport cu un domeniu particular de activitate. Durata educaţiei generale variază în sistemele de învăţământ din fiecare ţară, de la învăţământul primar, la cel gimnazial şi chiar peste acest nivel. *Conţinuturile educaţiei generale* cunosc un proces de extensiune, prin adiţionarea şi integrarea pe lângă ariile curriculare tradiţionale (lingvistică, ştiinţe şi tehnologie, domenii social-umaniste, arte, educaţie fizică) a unor teme interdisciplinare din cadrul noilor educaţii (demografică, ecologică, pentru comunicare, participare, economică, familială, de cuplu etc.). Educaţia generală reprezintă fundamentul pe care aptitudinile speciale pot fi dezvoltate.

Fiecare sistem naţional de învăţământ este reprezentat în primul rând prin *core curriculum*-ul pe care îl promovează. Iată însă şi o încercare originală de creionare a unui core *curriculum* continental. Profilul lui *Homo Europaeus* în viziunea Consiliului Europei (M. Vorbeck, 1993), este conturat prin infuzia unei educaţii generale compatibile cu provocările secolului XXI, al cărei *core curriculum* trebuie să asigure :

- competenţe în limba maternă („...este vital pentru oameni să se exprime clar şi precis în propria lor limbă...") ;
- cunoaşterea limbilor străine („diversitatea lingvistică a Europei este o parte a averii sale culturale ; Europa nu poate prospera unită, dacă locuitoriii ei nu fac efortul de a învăţa unii limbile naţionale ale altora, nu numai engleza") ;
- cunoştinţe fundamentale în matematică şi ştiinţă („ar trebui să se reexamineze ceea ce se va considera minimum necesar, chiar şi pentru aceia care nu au aptitudini deosebite în acest domeniu") ;
- fundamentele tehnologiei („astăzi, anumite cunoştinţe de tehnologie, incluzînd şi computerele, sunt necesare pentru viaţa modernă") ;
- istoria văzută în dimensiunea europeană („europenii trebuie să-şi cunoască originile etnice, rădăcinile culturii, civilizaţiei şi valorilor, ereditatea culturală comună, semnificaţia europeană a evenimentelor majore, diferitele tentative anterioare de a uni Europa (Imperiul Roman, Imperiul Napoleonian, Imperiul Austro-Ungar etc.") ;
- geografia europeană („...nu trebuie să se limiteze la propria ţară... trebuie să se formeze imaginea geografică unitară a Europei, cu varietatea sa de relief şi cu axele importante de comunicare – râuri, drumuri – care transbordează graniţele artificiale dintre ţări") ;
- educaţia civică din perspectiva democraţiei europene („...importanţa democraţiei parlamentare, a drepturilor omului, rolul legii, structurile federale, împărţirea puterii în stat" etc.) ;
- promovarea creativităţii ;
- educaţia fizică şi pentru sănătate ;
- cunoştinţe în domeniul religiei şi al valorilor morale.

Dacă toţi europeenii ar trebui să manifeste competenţe în toate domeniile enumerate în această listă, evident neexhaustivă, nivelul competenţelor achiziţionate va oscila foarte mult, în funcţie de posibilităţile aptitudinale individuale şi de tratamentul de promovare educaţională a lor.

2. *Curriculum-ul specializat* pe categorii de cunoştinţe şi aptitudini (literatură, ştiinţă, muzică, arte plastice şi dramatice, sporturi etc.) este focalizat pe îmbogăţirea şi aprofundarea competenţelor, pe exersarea abilităţilor înalte, pe formarea comportamentelor specifice determinării performanţelor în domenii particulare. Gruparea sau segregarea elevilor ca formă de organizare administrativă a procesului de învăţământ diferenţiat pentru elevii dotaţi se aplică în acest caz pe grupe omogene prin nivelul aptitudinilor specifice şi prin natura intereselor. Acestei categorii de curriculum i se acordă în practica şcolară curentă cea mai mare pondere din eforturile de diferenţiere şi individualizare.
3. *Curriculum-ul ascuns sau subliminal* derivă, ca experienţă de învăţare, din mediul psiho-social şi cultural al clasei/ şcolii/ universităţii. Climatul academic, personalitatea profesorilor, relaţiile interpersonale, sistemul de recompensări şi sancţionări

sunt elemente importante ale mediului instrucțional, influențând imaginea de sine, atitudinile față de alții, sistemul propriu de valori etc. Evoluția proceselor afective este în mod special influențată și formată de climatul nestructurat, informal al vieții din amfiteatre.

4. *Curriculum-ul informal* emerge din ocaziile de învățare oferite de societăți și agenții educaționale, mass-media, muzee, instituții culturale, religioase, organizații ale comunităților locale, familie. În acest sens, L. Cremin (1971), remarca:

„Fiecare familie are un curriculum pe care îl predă aproape deliberat și sistematic, tot timpul. Fiecare biserică și sinagogă, moschee are un curriculum.... Putem merge mai departe, până la a declara că bibliotecile, muzeele au curricula proprii, la fel ca armata, radioul și televiziunea, iar prin acestea nu mă refer numai la programele special educative, ci și la emisiunile informative, care îi învață pe oameni să se informeze, la emisiunile comerciale, care îi învață ce să-și dorească în postură de consumatori, sau la emisiunile muzicale, de exemplu la operă, care actualizează mituri sau valori generale."

Sugestii pentru proiectarea diferențierii curriculare

Cu toate că accentul proiectării curriculare este pus pe educația generală și pe curriculum specializat, numai *abordarea globală* a climatului educațional creează posibilitatea dezvoltării echilibrate și sincronice a potențialelor cognitiv, afectiv și atitudinal.

Modificarea programului educațional va avea ca punct de plecare diagnosticarea nevoilor individuale ale cursanților, mai mult decât deficiențele constatate în curriculum-ul comun.

În practică, este dovedită eficiența proiectării mai multor alternative de curriculum diferențiat, evoluându-se către individualizarea reală, un curriculum pentru un copil, dotarea superioară nefiind un fenomen uniform în niveluri și forme de expresie.

Prin obiectivele lor și prin modul în care sunt proiectate, diferitele forme de organizare a experiențelor de învățare (segregarea elevilor, accelerarea studiilor, îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor) oferă doar contextul diferențierii ofertelor educaționale prin aranjamente administrative; diferențierea traseelor curriculare se exprimă cu prioritate prin diferențierea conținuturilor de asimilat, a proceselor instructiv-educative, a mediului de învățare și a produselor expectate.

2. Fazele recurente ale diferențierii curriculum-ului. Perspectivă managerială

Elaborarea și introducerea unui proiect de diferențiere a experiențelor de învățare a elevilor, în acord cu nivelurile lor aptitudinale, trebuie să parcurgă, în general, următoarele faze recurente: *1. viziunea; 2. inițializarea; 2.1. conceptualizarea; 2.2. expertizarea; 2.3. climatizarea; 3. planificarea; 4. aplicarea; 5. instituționalizarea.*

1. *Viziunea* pentru un astfel de program este interpretată ca viziune pentru schimbare, pentru optimizare, care nu emerge neapărat de la un nivel național. De cele mai multe ori ea emerge dintr-o școală, dintr-un colectiv de cercetare sau dintr-o catedră universitară.

2. *Iniţializarea* începe în momentul în care viziunea se transformă în „misiune realizabilă" şi capătă o formă mai concretă prin conturarea unui plan-cadru.
   2.1. În *faza de conceptualizare* sunt adoptate definiţiile de lucru pentru termenii cheie ai oricărui program educaţional special (talent, precocitate, accelerarea şi îmbogăţirea studiilor, segregare etc.). De asemenea, se abordează probleme ca: utilitatea programului pentru elevii talentaţi; cum vor recepta diferite segmente ale comunităţii aplicarea acestui program?; justificarea programului în termeni de politică educaţională etc. Orice obiecţie sau rezervă din partea oricărui membru al şcolii în care se va introduce programul trebuie tratată cu toată atenţia, pe căi colaborative şi transparente până la totala clarificare.
   2.2. Pentru parcurgerea acestei faze se recurge la o comisie de *expertizare* şi *avizare* a programului, formată din pedagogi preinformaţi în literatura şi praxisul domeniului cultivării aptitudinilor, care vor analiza în detaliu condiţiile concrete ale şcolii unde se va aplica programul. Recomandăm chiar formarea a două astfel de comisii, cu activitate independentă, pentru semnalarea punctelor critice şi pentru analizarea lor prin comparaţie sau opoziţie. Aceste comisii joacă implicit şi rolul de avocaţi ai educaţiei diferenţiate în general.
   2.3. *Climatizarea* este primul pas în acceptarea reală, în fapt, a programului. Climatul pozitiv sau receptiv se caracterizează prin încredere în utilitatea şi succesul programului, prin comunicare autentică între parteneri (coordonatori şi executanţi), prin cooperare profesională, prin angajare în sarcină. Evaluarea aspectelor de climat presupune analiza parametrilor de mediu fizic, în special resursele materiale, analiza ambianţei psihologice (atitudinile, motivaţiile, angajarea afectivă a actorilor programului) şi de context organizaţional, în primul rând structura administrativă.
3. *Planificarea* presupune *evaluarea nevoilor* programului (o bancă de date despre nevoile elevilor, profesorilor, părinţilor, comunităţilor implicate şi informarea *staff*-ului programului prin rapoarte concise asupra acestor nevoi), *formularea obiectivelor* programului pornind de la obiectivele generale extrase din filosofia şi politica educaţiei diferenţiate şi încheind cu operaţionalizarea obiectivelor pentru fiecare fază a programului şi *proiectarea* propriu-zisă (detalierea fiecărui moment, corelarea programului diferenţiat cu programul general, prin articulare, integrare şi consolidare reciprocă, metodele, procedeele şi tehnicile de evaluare formativă, strategia şi metodologia consilierii pedagogice şi psihologice).
4. *Implementarea* programului parcurge următoarele faze:
   • *Pregătirea* implementării (identificarea elevilor cu aptitudini înalte, selecţia şi *training*-ul profesorilor, popularizarea programului, sesiuni de informare a elevilor, părinţilor şi profesorilor asupra a ceea ce li se oferă şi se aşteaptă concret de la ei);
   • *Desfăşurarea* efectivă a programului zi de zi;
   • *Observarea* elevilor şi profesorilor ca parte integrantă a pilotajului de program. Această observare are scop de feed-back. Pentru atingerea scopului este necesară respectarea anumitor condiţii: confidenţialitate, înţelegerea corectă a rolului observatorilor de către cei observaţi, profesionalitatea metodologică a observaţiei.

- Evaluarea programului, cu scopul redimensionării nevoilor actorilor în urma parcurgerii programului şi pentru diagnoza impactului programului.

5. *Instituţionalizarea* sau generalizarea programului marchează momentul în care programul special pentru elevii cu aptitudini supramedii este recunoscut şi încorporat în sistemul educaţional general.

3. Etapizarea secvenţelor unui program educaţional diferenţiat

Etape	*Conţinuturi*	*Monitori*
Conştientizarea	Interes pentru domeniu. Identificarea relaţiilor, program comun - program pentru elevii dotaţi.	Experţi în domeniu, coordonatori de programe similare, politicieni ai educaţiei, personalităţi cu impact în lumea şcolii, subiecţii unor studii de caz.
Informarea	Introducere în teoria domeniului. Prezentarea unor programe similare.	Universitari, cercetători, experţi.
Organizarea	Alegerea formelor administrative, a tipurilor de activităţi, planificarea resurselor, timpului etc.	Coordonatorul de program.
Identificarea şi atragerea colaboratorilor	Oportunităţile colaborative şi agenţii. Transfer de experienţă.	Coordonatorul de program, decidenţi educaţionali, consilii administrative, organizaţii de profil etc.
Aplicarea programului	Parcurgerea fazelor programului.	Coordonatorul de program şi colaboratorii.
Evaluarea programului	Aplicarea strategiilor de evaluare a rezultatelor profesorilor.	Profesorii practicieni, conducătorii unităţilor şcolare, inspectori şcolari, psihodiagnosticieni, părinţi, colaboratori, elevii înşişi.
Reproiectarea programului	Elaborarea strategiilor corective.	Coordonatorul de program.

4. Statusul şi rolul de consilier în materie de curriculum pentru elevii cu potenţiale aptitudinale înalte

Extinderea ariei conceptului de curriculum până la complexitatea şi dinamica realităţii educaţionale desemnate acum a determinat, prin complementaritate firească, lărgirea gamei categoriilor de educatori cu responsabilităţi curriculare specifice, de la con-

ceptorii de planuri, programe şi manuale şi de la educatorii decidenţi şi practicieni din instituţiile şcolare şi universitare, la „educatorii" cu sau fără pregătire pedagogică formală, din familie, mass-media, asociaţii, organizaţii şi comunităţi religioase, culturale, ştiinţifice, politice, juridice, sportive, unităţi economice productive, bancare, comerciale, de transporturi etc., a căror activitate are un impact inevitabil în câmpul educaţional de formare şi autoformare. Toate aceste evoluţii conduc în mod necesar la formarea unui nou domeniu de expertiză pedagogică, *consilierea curriculară*, şi justifică oficializarea *statusului* de *consilier curricular* care presupune cunoştinţe, aptitudini şi resurse în curriculum. Rol-setul aferent implică rezolvarea problemelor concrete pe care le ridică curriculum-ul în praxisul educaţional. Activitatea consilierului curricular este demarată la cererea/comanda solicitanţilor/clienţilor (orice persoană, grup, instituţie, departament educaţional). Identificarea problemei de rezolvat poate să aparţină atât solicitantului, cât şi consilierului.

Competenţele acestuia din urmă sunt definite în următoarele registre de specializare pedagogică:

- depistarea şi selectarea surselor conţinuturilor, precum şi transinformarea didactică a acestora;
- strategii de organizare a conţinuturilor şi de proiectare a situaţiilor de învăţare corespunzatoare;
- strategii de diferenţiere a programelor educaţionale, în acord cu natura şi nivelul aptitudinilor şi intereselor cognitive ale cursanţilor;
- alcătuirea bazei de date a situaţiei curriculare de rezolvat şi metodologia de cercetare a acestor date;
- aptitudini afective şi disponibilităţi atitudinale pentru activitatea de consultanţă (empatie, acurateţea receptării feed-back-ului, comunicativitate, optimism, energie, *self* ridicat, abilităţi pentru organizare şi decizie etc.);
- informare/acces la resurse curriculare formale, nonformale şi informale (Van Tassel-Baska, 1991).

Formarea consilierilor curriculari prin cursuri speciale se face, deocamdată, doar într-un număr restrâns de universităţi. Până în ultimii ani, pregătirea celor mai mulţi consilieri curriculari era prioritar experienţială, prin exercitarea postului. Criteriile de angajare vizau calităţile de personalitate, cunoştinţele dintr-un domeniu curricular particular, experienţa în activitatea educaţională. Noile orientări din teoria curriculum-ului, metodologia organizării interdisciplinare, modularea şi integrarea conţinuturilor, proiectarea traseelor instructiv-educative diferenţiate, individualizate sau opţionale, considerarea varietăţii stilurilor de asistenţă pedagogică curentă şi de învăţare etc. reclamă din partea consilierului curricular de acum lansarea în profesionalism. La noi în ţară, facultăţile sau secţiile de pedagogie formează competenţele necesare pentru ocuparea virtualelor posturi de consilieri curriculari pe lângă instituţiile educaţionale.

În teoria curriculum-ului a apărut recent o direcţie de cercetare a relaţiei dintre expertul curricular şi profesorul practician cu sarcini şi competenţe în proiectarea curriculum-ului. Această direcţie este specifică celui „de-al doilea val" (Pinar, 1982) sau momentului secund din evoluţia teoriei curriculum-ului şi prefigurează unificarea cercetării curriculare cu praxisul curricular. O caracteristică importantă a acestei orientări este extinderea rol-setului educatorului practician prin cuprinderea

dimensiunii de experimentator. Anterior, educatorul era solicitat să aplice în clasă rezultatele cercetării pedagogice realizate de specialiștii din afara școlii. Cercetătorii propuneau educatorilor o anumită „conduită" de modificare a curriculum-ului, elaborată independent de experiențele trăite de fiecare practician în parte, înainte și pe durata aplicării proiectului. Noua relație cercetător-practician ar putea fi denumită cercetare colaborativă. După cum remarca pedagogul american E.W. Eisner, 1988, „cercetătorii se reîntorc în școli, din ce în ce mai mult, nu pentru a conduce „raiduri de comando", ci pentru a lucra efectiv cu profesorii, în calitate de colegi antrenați într-o activitate comună: redescoperirea complexității și profunzimii vieții clase școlare". Cercetătorii vorbeau profesorilor; acum au început să și dialogheze cu profesorii, invitându-i să valorifice, printre altele, tradiția autobiografică, în care educatorii învățau să educe din experiența sau istoria proprie și a altora sau să fie senzitivi și receptivi la modulațiile psihocomportamentale ale elevilor, față de modificările curriculare. Portofoliul de competențe al consilierului solicitat să adapteze programul educațional pentru un elev sau un grup de elevi cu capacități intelectuale înalte trebuie să se desfășoare pe ariile: 1. problematica generală a psihopedagogiei domeniului (principalele concepții asupra dotării superioare, filosofia și politica educațională focalizată pe acest segment populațional, modelele psihocomportamentale și delimitarea subcategoriilor speciale de indivizi cu aptitudini înalte, strategiile de identificare, diagnosticare și de promovare complexă a potențialelor aptitudinale); 2. teoria și dezvoltarea curriculum-ului; 3. cercetarea pedagogică și psihopedagogică.

5. Nevoia de proiectare a unui curriculum global

Curriculum-ul pentru copiii dotați trebuie să fie congruent cu caracteristicile psihocomportamentale specifice care îi delimitează pe aceștia ca populație distinctă. Răspunsul la întrebarea „de ce un copil este dotat sau talentat?" este în același timp și soluția problemei „ce tip de asistență curriculară trebuie proiectat pentru acest copil". Diferențierea activităților curriculare cu referire la conținuturi, procese de predare-învățare, mediu suportiv și evaluarea rezultatelor copiilor este relaționată cu elaborarea *variabilelor de tip, extensiune, profunzime și ritm*. Relevanța modificărilor curriculare trebuie apreciată în raport cu trebuințele individuale de dezvoltare și afirmare a capacităților. Modelul succesului global pe care l-am avansat în primul capitol al acestei lucrări (cap. I, fig. 13) sugerează:

1. factorii de intervenție curriculară din lumea exterioară (specifici pentru curricula din școală, familie, microgrupurile de prieteni și colegi);
2. direcțiile universului interior de stimulare și de susținere ale dotării superioare și talentului (imaginea de sine, afectivitatea și atitudinile);
3. modalitatea de evaluare a succesului global și implicit, a curriculum-ului adoptat, prin dubla raportare la instanțele axiologice extraindividuale și personale, între care trebuie permanent urmărită consonanța, prin diferite modalități, inclusiv cele ce țin de experiențele de învățare (cap. I, fig. 12).

În coerență cu acest model, configurăm următoarea schemă a problematicii diferențierii curriculum-ului în vederea amplificării succesului global (fig. 14).

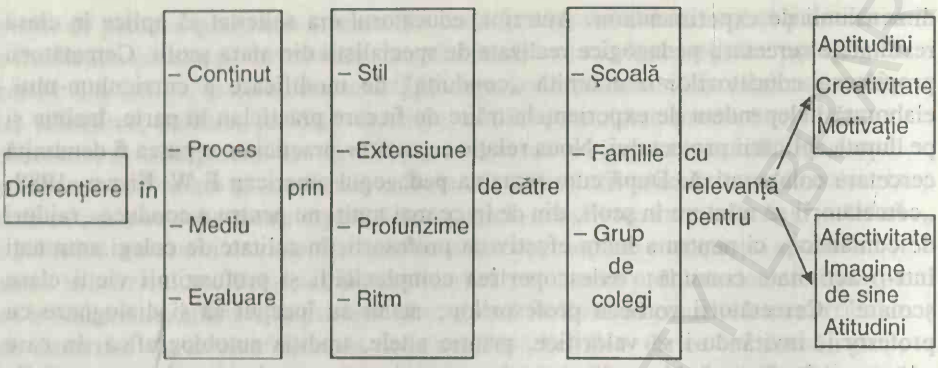


Figura 14

6. Continuum-ul: filosofia educației – politica promovării talentelor – conceptualizarea fenomenului dotării intelectuale supramedii – identificarea, cultivarea, afirmarea și consacrarea talentelor intelectuale

Asistența psihopedagogică specifică excelenței intelectuale constă într-o succesiune de verigi. Punctul de pornire al continuumului este reprezentat de concepția asupra fenomenului de dotare aptitudinală supramedie. Accepțiunea conferită acestui fenomen determină strategia de identificare a indivizilor desemnați, întrucât indicatorii urmăriți în procesul de identificare emerg din conceptul de individ cu aptitudini înalte la care aderă investigatorul. Decizia în privința persoanei căreia i se conferă atributul de „dotat" derivă din definiția termenului la care proiectantul curriculum-ului aderă. Astfel, dacă în etapele de început ale evoluției psihopedagogiei domeniului, prin *individul dotat* se înțelegea, aproape în exclusivitate, *individul inteligent* (indicator: inteligența generală superioară mediei), strategia de identificare se reducea, justificat, la nivelul teoriei de atunci, la procedeele standardizate de măsurare a inteligenței, neglijându-se diagnosticarea celorlalți determinanți ai excepționalității, cum ar fi creativitatea, perseverența, imaginea de sine, atitudinile, implicarea emoțională într-un domeniu de expresie aptitudinală. Reliefarea multiplelor dimensiuni ale conceptului precum și a necesității interdependenței lor într-o formulă optimă în raport cu fiecare personalitate în parte au condus la elaborarea unor strategii de identificare mult mai complexe. Sursele de informare se multiplică: recordurile școlare, profesorii din diversele contexte educaționale, familia, colegii, prietenii, elevii înșiși. Instrumentele de măsurare a indicatorilor considerați sunt mai nuanțate, adiționând testelor de inteligență pe cele de creativitate, de aptitudini speciale, protocoalele de observație, listele de trăsături psihocomportamentale, analiza rezultatelor activității, testele sociometrice și probele psihologice de nominalizare a copiilor talentați de către colegi, părinți, profesori, autocaracterizările etc.

Datele astfel colectate se recomandă a fi interpretate şi combinate nu numai pentru a oferi un diagnostic al aptitudinilor, ci şi cu intenţia de a prognostica traseul curricular cel mai adecvat evoluţiei lor în şcoală şi afirmării lor la maturitate, recunoscându-se faptul că unele carcteristici ale dotării superioare sunt statistic sau cauzal corelate cu realizările individului în etapele mai târzii ale vieţii. De altfel, una dintre recomandările ce apar cu insistenţă în literatura contemporană consacrată identificării constă tocmai în *înţelelegerea şi obiectivarea conexiunii dintre psihodiagnoza aptitudinilor înalte şi proiectarea situaţiilor de învăţare corespunzătoare*. Programele educaţionale diferenţiate reclamă selecţie. Clasificarea elevilor prin procedeele de identificare a aptitudinilor înalte trebuie privită în primul rând ca un ajutor oferit adaptării curriculum-ului în acord cu posibilităţile şi trebuinţele specifice acestor elevi. În funcţie de particularităţile fiecărui elev cu capacităţi înalte, particularităţi constate prin strategiile identificării, ar trebui să se decidă asupra formelor şi variantelor de organizare a experienţei de învăţare (accelerarea prin admitere devansată, prin compactizarea studiilor etc., aprofundarea învăţării prin activităţi extraşcolare, tabere profilate pe un anumit domeniu academic, tabere de stimulare a abilităţilor din alte arii decât cele unde elevul a înregistrat performanţe etc.). Apoi, în cadrul fiecărei forme trebuie să se proiecteze parametrii cantitativi şi calitativi ai conţinuturilor instructiv-educaţionale, metodelor de asimilare, formelor, metodelor, procedeelor de evaluare şi autoevaluare, relaţiei optime educator-elev, modelelor de comunicare didactică. Din păcate, când un program concret de asistenţă psihopedagogică este analizat în întregime, se constată numeroase rupturi în *lanţul concepţie – identificare – cultivare*: instrumentele de selecţie deviază substanţial de la concepţia asupra dotării superioare, restricţionând-o la una sau două dimensiuni, antrenând carenţe în combinarea informaţiilor obţinute prin aplicarea procedeelor de identificare şi a profilelor psihocomportamentale conturate în literatură, declanşând discrepanţe între concepţia asupra excelenţei intelectuale, strategiile identificării şi organizarea experienţelor de învăţare.

Concepem asistenţa socială a afirmării aptitudinilor ca pe o încununare a eforturilor de depistare şi cultivare a lor, atât în cadrul şcolii, cât şi în afara ei. Asistenţa socială este veriga de valorizare publică, colectivă a talentului. Considerăm că recunoaşterea socială a excelenţei este un proces complex şi întâmpină numeroase dificultăţi subiective şi obiective. Rata irosirii talentelor este proporţională cu incapacitatea managerială a comunităţilor profesionale de a crea condiţii de valorificare a resurselor umane. Tocmai de aceea, afirmarea şi consacrarea capacităţilor înalte (după terminarea diferitelor trepte de şcolarizare sau specializare) se impun a fi analizate şi proiectate cu metodologii ştiinţifice, ca etapă integrată în asistenţa psihopedagogică şi într-o asistenţă socială specială. Deşi este foarte necesară, o asemenea asistenţă socială, orientată către consacrarea talentelor în viaţa profesională, nu dispune încă de teorii şi practici ştiinţifice. Există totuşi unele modele naţionale la care ne putem raporta în materie de gestionare a aurului cenuşiu. Ne referim în special la sistemul japonez de promovare a talentelor, care „acoperă în sens transversal totalitatea talentelor în formare, iar în sens longitudinal toate etapele de străbătut până la punerea în valoare a unui talent: identificarea, stimularea, cultivarea-reorientarea, afirmarea, plasarea adecvată în câmpul muncii şi preluarea ca atare a talentului de către instituţii sau întreprinderi corespunzătoare" (Văideanu, 1988).

7. Inventar de probleme pentru asistenţa psihopedagogică şi socială a indivizilor cu aptitudini înalte (prin prisma modelului succesului global)

- Filosofia promovării aptitudinilor înalte.
- Concepţia pedagogică şi psihologică asupra componentelor, genezei şi dinamicii dotării superioare şi a talentelor.
- Trăsăturile psihocomportamentale ale persoanelor cu capacităţi înalte.
- Coordonatele politicii educaţionale în materie de talente, la nivel internaţional, naţional şi de comunitate locală.
- Formarea formatorilor în domeniul asistenţei psihopedagogice şi sociale a aptitudinilor înalte.
- Pregătirea şi sensibilizarea opiniei publice, comunităţilor locale profesionale, culturale, religioase etc. În legătură cu semnificaţia intervenţiei educaţionale specifice în materie de talente.
- Instituirea structurilor de asistenţă specifică.
- Elaborarea continuum-ului identificare – cultivare – afirmare.
- Aplicarea experimentală şi generalizată a proiectelor de asistenţă.
- Evaluarea şi reproiectarea ameliorativă a asistenţei, prin raportare la parametrii contextului axiologic.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITARA LIBRARY

Referinţe bibliografice

1. Beauchamp, G.A., 1975, *Curriculum theory*, ed. III, Kagg Press, Wilmette, Illinois.
2. Casswel, C., Lipp, M., 1988, *Canadian guidelines for preferable future practices in programming for gifted learners*, Regina, Saskatchewan.
3. Cremin, L. 1971, *Curriculum-making in the United States*, in „Teachers College Record", 73 (2).
4. Creţu, C., 1994, *Curriculum : perspective conceptuale, istorice şi vocaţionale*, in „Revista de pedagogie", 3-4, Bucureşti.
5. Dewey, J. 1902, *The child and curriculum*, University of Chicago Press, Chicago.
6. Eisner, E.W., 1988, *The primacy of experience of the politics of method*, in „Educational Researchers".
7. Good, C.V. 1959, 1973, *Dictionary of Education*, ed. II, III, McGrow-Hill, New York.
8. Goodlad, C.V., Zhixin, Su, 1992, „Organisation of the curriculum", in Jackson, P.W., (coord.), 1992, *Handbook of research on curriculum*, American Education Research Association.
9. Hainaut, L. De (coord.), 1981, *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, EDP, Bucureşti.
10. Hollingworth, L. 1926, *Gifted children. Their nature and nurture*, Macmillan, New York.
11. Holmes B., McLean, M., 1989, „The curriculum. A comparative perspective", in *The College of perceptors*, Londra.
12. Husen, T., Postlethwaite, T.N. (coord.), 1985, 1994, *The International Encyclopedia of Education*, ed. I, II, Pergamon Press, Oxford.
13. Pinar, W., 1982, *Curriculum theorizing : the reconceptualists*, McCuthan, Berkeley, California.
14. Van Tassel-Baska, J., *et al.* 1991, *Gifted jouth at risk*, Council of Exceptional Children, Reston, VA.
14. Văideanu, G.S., Rassekh, S., 1987, *Les Contenus de l'éducation. Perspectives mondiales*, Unesco, Paris.
15. Văideanu, G.,1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, Colecţia Idei contemporane, Bucureşti.
16. Vorbeck, M.,1993, „Competence and responsability : Education for an united Europe", in Hany, E.A., şi Heller, K.A., (coord.), *Competence and responsability*, vol. 1, Hogrefe & Huber Publishers, Seattle, pp. 186-187.
17. Ward, V.S., 1982, *Differentiating the curriculum : Principle, Design, and Application*, in „Curricula for the gifted. Selected proceedings of the first National Conference on curricula for the gifted/talented", Ventura, California.
18. Zais, R., 1976, *Curriculum : principles and fondations*, Harper & Row, New York.
19. Zumwalt, K., 1988, „Begining professional teachers : the need for a curricular vision of teaching", in Reynolds, H.C., (coord.), *Knowledge base for the begining teacher*, Pergamon Press,Oxford.

Note

1. Modalităţi ale diferenţierii curriculum-ului, propuse de Gallagher, Renzulli şi Kaplan, citaţi în Maker, J.C., 1982, *Teaching models in the education of the gifted*, Aspen Publishers Inc., Rockville MD, pp. 3-4.

Capitolul V

Tendinţe actuale în teoria şi practica identificării aptitudinilor înalte

1. Raţiunile şi metodologia identificării

Identificarea indivizilor cu aptitudini înalte este una dintre cele mai importante şi dificile probleme ale psihopedagogiei domeniului.

Importanţa derivă din *funcţiile* ei fundamentale:

a. depistarea potenţialelor aptitudinale înalte;
b. diagnosticarea nivelului aptitudinal individual;
c. furnizarea datelor cu referire la trăsăturile psihocomportamentale individuale, necesare pentru planificarea tuturor parametrilor serviciilor educaţionale şi sociale diferenţiate; procedeele de identificare trebuie să servească în primul rând satisfacerii nevoilor educaţionale individuale (Gallagher, 1991), iar dimensionarea intervenţiilor psihopedagogice trebuie să constituie o componentă indispensabilă a fiecărei strategii de identificare (Hany, 1988; Buchanan şi Feldhusen, 1991).

Prin aceste trei funcţii operaţia de identificare delimitează segmentul populaţional care, pentru a-şi dezvolta şi manifesta capacităţile supramedii, are nevoie de programe curriculare specifice. Nominalizarea de către profesori a anumitor elevi ca fiind „înalt abilitaţi" ori „mai puţin abilitaţi" şi, implicit, admiterea sau neincluderea în programele educaţionale special proiectate sunt procese cu implicaţii importante pentru elevi şi părinţi. Erorile de selecţie având de obicei consecinţe individuale serioase, exigenţele deontologice ale acestei operaţii sunt deosebit de mari. Dificultatea identificării şi diagnosticarea potenţialelor aptitudinale înalte este generată, în primul rând, de multitudinea şi strânsa interdependenţă a factorilor care determină excepţionalitatea. Elaborarea strategiilor de identificare trebuie să aibă în vedere că fiecare procedeu şi instrument utilizat are o rază de acţiune limitată doar la o anumită parte din mulţimea factorilor ce coexistă în provocarea capacităţilor superioare.

Raţiunile identificării indivizilor capabili de performanţe

„Omul obişnuit se adaptează lumii în care trăieşte.
Omul neobişnuit se aşteaptă ca lumea să se adapteze lui.
Totuşi, progresul este opera oamenilor neobişnuiţi."

George Bernard Show

Demersul psihopedagogic de identificare a potenţialelor aptitudinale înalte se justifică prin calitatea sa de parte integrantă a procesului complex de asistenţă educaţională şi socială a talentelor. Numeroase studii de caz au demonstrat că în lipsa

ocaziilor speciale de dezvoltare și afirmare, este posibil ca indivizii cu potențiale aptitudinale supramedii și excepționale să nu-și atingă sau exprime propriile nivele superioare de evoluție. Speculațiile criticilor „elitismului" din orice parte a lumii, conform cărora *copiii într-adevăr talentați nu ar avea nevoie nici de educație diferențiată și nici de asistență suplimentară din partea societății, pentru a se dezvolta și manifesta maximal*, au fost nu numai invalidate de cercetarea psihopedagogică a fenomenului dotării superioare, desfășurată în ultimii 50 de ani, ci și criticate, ca prejudecăți periculoase în substratul lor ideologic.

Identificarea talentelor este legitimizată, în unele țări, de *dreptul fiecărui copil la o educație specifică propriilor nevoi și capacități*. Acest drept este susținut de pedagogie prin toată argumentația strategiilor de diferențiere și individualizare a învățării. Oferta planificată a școlii și societății, în ocazii speciale de dezvoltare pentru segmentele extreme ale populației, respectiv handicapații și cei cu aptitudini înalte, este acum puternic dezechilibrată, în defavoarea celui de-al doilea. În acest sens, M.H. Black, ex-președinte al *Interantional Reading Association*, arăta că „în mod paradoxal, mulți profesori și planificatori, care susțin programe educaționale costisitoare pentru handicapați, se revoltă fie și numai în fața sugerării unor ocazii speciale, echivalente financiar, pentru copiii înalt abilitați, numindu-le nedemocratice".

Elevii admiși, în urma operațiilor de identificare a dotaților, în programe curriculare specifice receptează expectanțele înalte ale anturajului față de noua lor postură și își potențează încrederea în capacitățile proprii. Imaginea de sine ca individ capabil de performanțe este în măsură să amplifice motivația, dispoziția pentru efort și dorința de reușită. În literatura domeniului, această realitate este cunoscută sub numele de *efectul Hawthorne*. Conștiința implicării în „ceva special" sau a faptului că munca personală este analizată și evaluată cu interes de educatori și cercetători este stimulatoare prin ea însăși pentru obținerea unor rezultate deosebite în studiu. Uneori, atingerea performanțelor personale este cauzată într-o măsură mai mare de acest efect decât de calitatea reală a programului curricular urmat. „Eticheta" de elev dotat poate avea însă și efecte negative asupra imaginii de sine: aroganță și egoism; izolare și autoizolare; reacții de ostilitate din partea colegilor și a profesorilor. Oricum, efectele pozitive nu pot fi contrabalansate de cele negative, în primul rând pentru simplul motiv că în mod obișnuit, acestea din urmă dispar sau se compensează cu timpul. De altfel, probabilitatea ca elevii dotați să conștientizeze, pe parcursul experiențelor curente de viață, că talentul atrage și o responsabilitate mărită, atât față de propria persoană, cât și față de ceilalți, este maximalizată tocmai de înalta capacitate de înțelegere cu care sunt dăruiți.

Probleme ale metodologiei de identificare

„Dacă ceva există, există într-o anumită măsură.
Dacă ceva există într-o anumită măsură,
este măsurabil."

Edward L. Thorndike

Raportul Marland (1972) listează procedeele tradiționale (anii '20-'60) de diagnosticare a capacității intelectuale înalte:

I Observațiile și nominalizările elevilor „dotați" făcute de către profesori.

II Testarea docimologică.

III Evaluarea QI prin teste cu administrare colectivă.
IV Analiza notelor şi calificativelor obţinute în şcoală.
V Evaluarea QI prin teste cu administrare individuală.
VI Evaluarea creativităţii prin probe standardizate.

În tabelul de mai jos relaţionăm aceste procedee cu următorii indicatori:

1. creditul (procentual) oferit în deceniul şase de 204 experţi în domeniul psihopedagogiei dotării superioare;
2. procentul în care aceste procedee erau folosite în practica şcolară în Illinois, SUA, în aceeaşi perioadă de timp. Atragem atenţia şi asupra rangurilor şi diferenţei de rang dintre recomandare (R) şi aplicare (A).

Tabel 1:

Procedeele identificării	*Recomandare R%*	*Aplicare A%*	*Rang R*	*Rang A*	*Diferenţă de rang*
I	75	93	3	1	+2
II	75	87	4,5	2,5	+2
III	65	87	6	2,5	+3,5
IV	78	56	2	4	-2
V	90	23	1	5	-4
VI	74	14	4,5	6	-1,5

Acum 30 de ani, identificarea elevilor dotaţi se baza preponderent pe nominalizările făcute de profesori. Dacă am desfăşura acum o anchetă asemănătoare în şcolile din toate sistemele naţionale de învăţământ, probabil că am găsi acelaşi procedeu pe rangul întâi la aplicare, fie şi numai din lipsa de concurenţă a celorlalte procedee, cu excepţia rezultatelor şcolare. Pentru a .reduce riscurile procedeului numărul unu, generate în principal de lipsa de pregătire specifică a profesorilor în domeniul aptitudinilor înalte şi de subiectivism, au fost elaborate numeroase liste de trăsături *(check lists)* care să ghideze evaluarea capacităţilor intelectuale înalte.

La un interval de 10 ani, Raportul Richert (1982) inventariază, pe baza unei analize pertinente a literaturii de specialitate, procedeele de identificare recomandate de specialiştii contemporani, subliniind şi consideraţiile asupra relevanţei noilor procedee. Deşi este un Raport cu accentuat caracter naţional, documentaţia ştiinţifică care a stat la baza elaborării sale depăşeşte graniţele cercetării psihopedagogice americane, conferind principalelor concluzii justificarea de a fi extrapolate şi la alte zone de cultură. Caracteristica distinctivă a listei de procedee inclusă în acest raport constă în deplasarea accentului de pe probele „obiective", standardizate, către strategii mai elastice, care combină o mai mare varietate de tehnici şi instrumente. Diagnosticul rezultat din analiza cantitativă şi calitativă a datelor obţinute prin aplicarea acestui *set de procedee* are şanse mai mari de validare în practică:

I profiluri psihocomportamentale;
II *check-list* de trasături psihocomportamentale;
III autoaprecierea;
IV interviurile semistructurate şi nestructurate;
V rapoarte anecdotice;

VI analiza datelor biografice şi autobiografice ;
VII studiile de caz ;
VIII analiza rezultatelor activităţii şcolare şi de loisir ;
IX analiza performanţelor ;
X nominalizările efectuate de profesori ;
XI nominalizările efectuate de grupul de prieteni ;
XII teste docimologice şi de aptitudini şcolare ;
XIII teste individuale şi colective de inteligenţă ;
XIV teste de creativitate ;
XV teste de aptitudini speciale ;
XVI competiţiile.

Deşi specialiştii recomandă diversificarea probelor de identificare, în practică, testele de inteligenţă, în special cele cu administrare individuală, rămân totuşi cele mai aplicate de psihodiagnosticieni. Explicaţia constă nu atât în lipsa de receptivitate a practicienilor la rezultatele cercetării, cât în creditul tradiţional de care aceste probe se bucură şi în obişnuinţa practicienilor. Trebuie să menţionăm că în foarte puţine centre de psihodiagnoză din lume există psihodiagnosticieni specializaţi în problematica actuală a talentelor, deşi cele mai multe din aceste centre şi-au înscris în inventariul lor de servicii şi diagnosticarea nivelurilor aptitudinale. Testele de inteligenţă sunt indispensabile identificării, dar relevanţa identificării este condiţionată de aplicarea unor strategii de diagnoză mai largi. De altfel, literatura de specialitate a explicat în repetate rânduri că limitele testelor de inteligenţă în discriminarea potenţialelor intelectuale înalte pot fi compensate prin folosirea complementară a altor probe. În sistematizarea cercetătoarei engleze S. Leyden, 1988, *principalele limite* sunt următoarele :

- testele de inteligenţă se raportează la o evoluţie intelectuală lineară, fără stagnări şi involuţii temporare, fără salturi spectaculoase, or, excelenţa se abate adesea de la linearitate ;
- testele de inteligenţă sunt preponderent normative, având ca principal cadru de etalonare populaţia cu potenţiale medii. Foarte puţini indivizi excepţionali sunt implicaţi în standardizarea testelor ;
- conţinutul probelor de inteligenţă este în general banal, ceea ce îi face pe copiii extrem de inteligenţi să le suspecteze de a fi capcane, care să ascundă probleme mai dificile. Deseori aceşti copii obţin scoruri mai mici decât ar fi normal, întrucât răspunsurile la probele respective li se par mult prea evidente şi încearcă moduri de rezolvare mai sofisticate. Alteori s-a observat că aceşti copii au tendinţa de a pierde timp (majoritatea probelor de inteligenţă sunt contracronometru) pentru că se interesează mai mult de construcţia testului în sine, de materialele adiţionale testului, de comportamentul psihodiagnosticianului decât de problemele ce trebuie rezolvate şi pe care le consideră plicticoase ;
- în lumina numeroaselor teorii apărute în ultimii ani, este necesar să luăm în calcul existenţa mai multor inteligenţe ; punctul de vedere piagetian asupra inteligenţei pare prea restrictiv, prea orientat pe o anumită cultură şi pe o anumită modalitate adaptativă comparativ, de pildă, cu teoria inteligenţelor multiple a lui H. Gardner, inteligenţe care nu dispun până în prezent de instrumente de măsurare compatibile cu testele clasice.

Pragurile de discriminare între dotaţi şi non-dotaţi sunt o altă problemă discutatibilă. Pe bună dreptate, J.H. Borland, 1986, atrăgea atenţia asupra neprofesionalismului cu care unii psihodiagnosticieni, pe baza unor praguri convenţionale, declară „dotat" un copil cu QI 135 şi „non-dotat" pe altul cu QI 134:

„Insuficienţa standard a testelor de inteligenţă, în special a celor cu administrare colectivă, este aceea că nimeni nu poate concluziona asupra existenţei unei reale diferenţe de capacitate intelectuală între indivizii care obţin scoruri foarte apropiate", p. 164.

Şi totuşi, „în cazul excelenţei intelectuale, testele de inteligenţă rămân cea mai credibilă metodă de identificare" la acest moment (Felder, 1986, p. 176).

Până acum nici o strategie de identificare nu s-a dovedit infailibilă. Proporţia copiilor înalt abilitaţi, dar care rămân neidentificaţi datorită viciilor de elaborare şi aplicare a modelului de identificare/diagnosticare, variază după opinia diverşilor specialişti, între 50% şi 30%. Dintre aceştia, majoritatea o formează *categoriile speciale* de copii înalt abilitaţi, datorită incompletitudinii procedeelor de identificare (Frasier, 1991). Un posibil remediu îl poate constitui elaborarea „procedurilor flexibile de identificare" (Renzulli & Reis, 1991) care să aibă capacitate diagnostică extinsă şi asupra categoriilor speciale de elevi cu aptitudini intelectuale înalte, ca, de exemplu, cei ce aparţin minorităţilor cultural-etnice, ale căror potenţiale se manifestă în moduri particulare, dificil de apreciat după testele omologate pe populaţiile majoritare.

Remarcăm opoziţia dintre tendinţa practicienilor şi a teoreticienilor de a pleda, pe de o parte, pentru procedee multiple de evaluare a dotării superioare şi, pe de altă parte, tendinţa autorilor de teste de a-şi asuma sarcina unei evaluări complexe, prin unul sau prin cât mai puţine teste. Opinăm pentru folosirea unei game cât mai largi de procedee, în vederea acoperirii a cât mai multe aspecte ale înaltei abilităţi, imposibil de vizat simultan într-un singur test. Chiar şi combinarea, într-un indice compus, a mai multor scoruri obţinute la teste, împiedică totuşi identificarea formelor alternative ale înaltei abilităţi. Atunci când pot fi făcute măsurări multiple pentru diferite constructe ale talentului, este inutil să se procedeze la combinarea lor în scor compozit. Este mai avantajos să se examineze şi interpreteze fiecare rezultat obţinut la probe, prin relaţionarea lui la o anume formă de expresie a capacităţii superioare identificată la un subiect. Astfel, se pot decanta mai fidel semnificaţiile diagnozei potenţialului aptitudinal al unui indiviv pentru proiectarea celor mai adecvate trasee curriculare. Procedeele trebuie diferenţiate şi în funcţie de obiectivele etapei de identificare. De regulă, în prima etapă (*screening*) nominalizarea indivizilor dotaţi este foarte largă, incluzând şi mulţi falşi dotaţi.

Problematica metodologiei identificării se referă de obicei la criteriile de evaluare a abilităţilor, la sursele de informaţii pentru diagnostic, la sursele specifice de eroare, la strategiile de decizie diagnostică, la „eficienţa" şi „economia" strategiei de selecţie.

Criteriile de evaluare şi selecţie depind în cea mai mare măsură de concepţia asupra dotării superioare şi a talentului, concepţie adoptată în cadrul diferitelor proiecte educaţionale. Sursele de informaţii pentru diagnosticarea naturii şi nivelului de dezvoltare a aptitudinilor includ date biografice, chestionare şi teste, fiecărei categorii fiindu-i specifice anumite metode şi instrumente de măsurare, ce trebuie să satisfacă exigenţele de obiectivitate, fiabilitate şi validitate.

Erorile de selecție se distribuie în două mari categorii:

- *erori Alfa sau riscul tip I,* când o persoană este identificată ca având aptitudini înalte, fără a le avea de fapt;
- *erori Beta sau riscul tip II,* când o persoană superior dotată nu este identificată ca atare.

Cele două categorii de erori pot fi diminuate prin creșterea și, respectiv, descreșterea standardelor de selecție. Nefiind posibil să se reducă ambele categorii de riscuri, în același timp, este preferabil să se acționeze prioritar către neutralizarea erorilor Beta.

În cadrul strategiilor de identificare se disting, de regulă, două etape. Inițial sunt selecționați, prin nominalizările profesorilor, părinților, colegilor și prin autonominalizare, un număr supradimensionat de elevi (ex. 15-25% dintr-o școală). Selecționerii trebuie să conștientizeze și să declare, în termeni clari, că nu toți elevii nominalizați vor fi incluși în programe curriculare speciale pentru dotați. Ulterior (selecția finală), se precizează grupul de elevi care pentru a-și dezvolta și afirma aptitudinile au nevoie reală de programe instructiv-educative speciale.

Considerăm că este important ca aceste programe să nu fie confundate cu, sau denaturate în alternative curriculare atractive și cu valoare educativă pentru toți elevii. Ele trebuie proiectate ca servicii speciale, menite să întâmpine nevoile speciale de dezvoltare ale indivizilor pentru care faptul că sunt capabili de performanță le conferă dreptul de a fi numiți „speciali", în sensul pozitiv al cuvântului, și dreptul de a beneficia de educație corespunzătoare. În etapa secundă apare riscul de tip I, de a admite în programe speciale persoane cu un nivel aptitudinal sub nivelul de expectanță, deci care nu au, de fapt, nevoi speciale și pentru care asemenea programe nu numai că nu se justifică, dar pot avea efecte colaterale nedorite (de exemplu supraSolicitarea, inducerea sentimentelor de inferioritate etc.). Diagnoza nivelului de dezvoltare a aptitudinilor este mai complexă în etapa a doua a identificării și vizează, pe lângă selecția riguroasă a indivizilor, corelarea nevoilor individuale de evoluție aptitudinală și afectivă cu ofertele educaționale cele mai adecvate.

O altă realitate a limitelor procedeelor de identificare, „Efectele de plafon", reprezintă imposibilitatea de a opera diferențieri adecvate în segmentul de vârf al înaltei abilități. Aceasta este una din explicațiile faptului că programele curriculare diferențiate sunt mai puțin adaptate pentru nivelul superior al eșantionului de elevi cu aptitudini înalte. Soluția cea mai bună până acum este utilizarea testelor moderne diferențiale de abilități în care să se introducă itemi cu un grad sporit de dificultate, pentru indivizii cei mai dotați – de ex., *Intelligenzstrukturtest* (IST), versiunea germană a *Testului de Abilități Cognitive (CAT-KFT 1-3 și KFT 4-13+, Heller, 1991; Hany, 1992).*

Calitatea strategiei de selecție este conferită de parametrii de *eficiență și economie.* „Eficiența" este definită prin procentul de indivizi cu capacități superioare, diagnosticați în cadrul eșantionului investigat, iar „economia" este determinată de procentul de indivizi care sunt în mod real dotați.

Preocupări recente în literatura identificării înaltei abilități se concentrează asupra elaborării, în special pe baza investigațiilor neurofiziologice, a unor strategii de detectare a disponibilităților aptitudinale superioare, aplicabile în primii trei ani ai dezvoltării ontogenetice. Această direcție de cercetare pornește de la următoarele *ipoteze*:

a. semnalele potenţialelor ereditare înalte apar încă din prima copilărie şi chiar din primele momente după naştere; copilul este un *learner* activ încă de la început;
b. copiii precoce sunt predispuşi într-o măsură mai mare decât cei obişnuiţi riscurilor de neadaptare în microgrupurile de apartenenţă şi frustraţiilor provenite din greşelile de educaţie;
c. cu cât identificarea virtualilor indivizi înalt abilitaţi este făcută mai devreme, pentru a li se oferi ocazii diferenţiate de dezvoltare, cu atât probabilitatea manifestării superioare a înclinaţiilor şi aptitudinilor va fi mai mare.

Nu există însă nici o garanţie că toţi copiii dotaţi cărora li se asigură antrenamente stimulatoare foarte devreme, în urma identificării lor încă din primii ani de viaţă, vor ajunge, în mod necondiţionat, eminenţe în viaţa adultă. „Numeroasele categorii de variabile ce intervin, influenţând productivitatea pe termen lung, complică foarte mult elaborarea unor asemenea prognoze" (Renzulli,1990).

2. Teste şi alte probe psihologice

În majoritatea ţărilor dezvoltate se editează anual, de către centre şi agenţii specializate şi autorizate, cataloage cu probele psihologice revizuite şi standardizate. Aceste cataloage sunt disponibile (în general pe gratis) pentru consultare şi pentru utilizare de către cei interesaţi. De exemplu, în catalogul 1996/1997 al centrului *Testzentrale des Berufsverbandes Deutscher Psychologen,* Göttingen, membu al *European Test Publishers Group,* sunt prezentate 600 de teste, fiecare beneficiind de o scurtă descriere şi de specificare a condiţiilor de achiziţionare şi de obţinere a dreptului de administrare. Astfel, centrele de cercetare şi cele de asistenţă psihopedagogică şi socială, precum şi specialiştii care lucrează în sistem privat pot comanda probele necesare. Mai mult, probele cele mai folosite în lume, ca de pildă, testul de inteligenţă cu administrare individuală, WISC-R, sunt etalonate şi difuzate în toate ţările comunităţii europene.

În România, facilităţile oferite psihodiagnosticienilor practicieni sunt extrem de reduse. Dacă ne propunem să ne raportăm în viitor la standardele mondiale ale acitivităţii de psihodiagnostic, anticipăm că problema principală la noi în ţară nu va fi informarea în legătură cu oferta existentă şi nici cea de procurare a probelor (investiţia este amortizabilă), ci etalonarea, standardizarea şi omologarea lor în context românesc, precum şi formarea specialiştilor care le vor administra. Mai mult decât atât, testele trebuie să fie mereu revizuite, în sensul perfecţionării şi re-etalonării, întrucât fidelitatea lor este restrânsă la una sau două generaţii, în interdependenţă cu mutaţiile ce intervin în contextul educaţional, cultural şi socio-economic. Tocmai în acest domeniu determinant, cercetarea are foarte puţine realizări, în ciuda cererii crescânde. Centrele de asistenţă psihopedagogică înfiinţate recent în toate judeţele ţării dispun într-o foarte mică măsură de probe etalonate şi de specialişti care să aibă un portofoliu extins de competenţe în psihodiagnostic.

Ne propunem în continuare să oferim practicienilor câteva repere actuale ale psihodiagnozei excelenţei intelectuale, inclusiv cu referire la categoriile populaţionale dezavantajate socio-economic sau speciale (cu handicap, altul decât mental, diferiţi cultural etc.).

2.1. Listă cu probe psihologice recomandate de specialiștii contemporani pentru a facilita discriminarea copiilor supramediu dotați intelectual în segmentul populațional școlar

Notă: pentru alcătuirea acestei liste am consultat, pe baza unui chestionar, specialiști practicieni din 27 dintre cele mai cunoscute centre de diagnoză a aptitudinilor înalte din Anglia, Franța, Olanda, Germania, Spania, Portugalia, Ungaria, Polonia, SUA și din România. Lista de mai jos reține testele cu rangurile cele mai înalte de recomandare la fiecare categorie. Fiecare probă este descrisă succint. Am încercat să identificăm și sursele de achiziționare cele mai apropiate de locul elaborării testelor. Pentru testele etalonate și pe populație românească am indicat sursele cunoscute de achiziționare din România. Menționăm că această listă de instrumente de identificare a potențialelor intelectuale înalte nu are pretenția nici de a fi exhaustivă, nici de a cuprinde exclusiv cele mai eficiente probe existente la ora actuală. Recomandăm consultarea ei în scop orientativ.

2.1.1. Teste de inteligență

- *Scalele Wechsler*

Autor: D. Weschler

Descriere: Scalele Wechsler sunt concepute pentru trei segmente de vârstă: 4-6, 1/2 ani (WPPSI); 6-17 ani (WISC); 16 ani – vârsta adultă (WAIS). Identifică QI general, QI verbală și QI performanță precum și întreaga scală QI vârstă cronologică/vârstă mentală (4-75 ani). În 1996 a apărut ultima variantă revizuită. Reprezintă unul dintre testele cu cea mai largă rată de utilizare în lume. Este etalonat și în România.

Administrare: individuală, o oră.

Sursă: în România au existat preocupări de etalonare a scalelor Wechsler în special pe lângă catedrele de psihologie din universitățile Iași, Cluj și București.

- *WISC-III*

Autor: D. Wechsler

Descriere: Măsoară o largă varietate de abilități cognitive pentru segmentul copiilor (între 6-16 ani). Se aplică din 1992.

Administrare: individuală, o oră.

Sursă: *Testzentrale des BDP,* PO Box 3751, D-37027, Göttingen.

- *Educational Application of the WISC-III*

Autori: C.L. Nicholson, C.L. Alcorn

Descriere: Ghid și probe practice pentru interpretarea scorurilor obținute la WISC-III și adaptarea curriculum-ului la trebuințele specifice fiecărui copil. Cele 25 de fișe de lucru (*Interpretative Summary Form)* care însoțesc ghidul ajută la organizarea și la interpretarea datelor culese prin aplicarea testului, fiind recomandate în elaborarea raportului psihologic. Se aplică din 1992.

Administrare : individuală, 15-20 min.
Sursă : *National Foundation for Educational Research,* 2 Oxford Road East, Windsor, Berks, SL4 1DF, Anglia.

- *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-R (WPPSI-R)*

Autor : D. Wechsler
Descriere : WPPSI-R reprezintă varianta complet revizuită a *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPS) şi încorporează rezultatele recente din domeniul cercetării psihologiei copilului. Noua versiune este în acelaşi timp mai atractivă pentru copii. Segmentul de vârstă a fost extins (3-7 ani) permiţând identificarea timpurie a premiselor aptitudinale supramedii şi intervenţii educaţionale adaptate. Se aplică din 1990.
Administrare : individuală
Sursă : *Testzentrale des BDP,* PO Box 3751, D-37027, Göttingen.

- *Wechsler Adult Intelligence Scale Revised (WAIS-R)*

Autor : D. Wechsler
Descriere : WAIS-R evaluează capacitatea adulţilor (16-74 ani) pentru „comportamentul inteligent" într-o largă varietate de situaţii test. Se administrează două scale separate : verbală şi de performanţă. În plus, sunt concepute 11 probe pentru demonstrarea aptitudinilor speciale. Se aplică din 1981.
Administrare : individuală, 75 min.
Sursă : *Testzentrale des BDP,* PO Box 3751, D-37027, Göttingen.

- *Matricele Progresive Raven*

Autor : J. Raven
Descriere : Probă de inteligenţă nonverbală cu aplicare în trei forme : varianta color pentru copii (4, 9-11 ani) ; varianta standard pentru toate vârstele ; varianta avansaţi, cu aplicare de la 15 ani în sus. În România sunt etalonate doar primele două variante. În lume se aplică din 1983, ultima revizuire datând din 1996.
Administrare : individuală şi colectivă, 20-30 min.
Sursă : Catedrele universitare de specialitate, centre de cercetare în psihologie şi ştiinţele educaţiei din România.

- *California Test of Mental Maturity*

Autori : E.T. Sullivan, W.W. Clark, E.W. Tiegs
Descriere : Discriminează cinci factori (gândire logică, concepte verbale, memorie şi vârstă mentală, IQ limbaj, IQ non-verbal). Se foloseşte în baterie cu *California Achievement Test* pentru a determina raportul dintre realizare şi potenţialitate.
Administrare : individuală
Sursă : *CTB/Mc Graw-Hill,* 1221 Avenue of the Americans, New York, NY 10020, SUA.

- *American School Intelligence Tests*

Autori: W.E. Pratt, M.R. Trabue, R.B. Porter, C.A.W. Stouffer Jr.
Descriere: Testul oferă scoruri la analogii aritmetice, vocabular, analogii non-verbale, ingeniozitate aritmetică și verbală, sinonime și antonime. Se aplică începând de la grădiniță până la 12 ani.
Administrare: colectivă și individuală.
Sursă: *Bobbs Merrill Educational Publishing*, 4300 West 62nd Street, Indianopolis, IN 46268, SUA.

- *Cattel Culture Fair Intelligence Series*

Autori: R.B. Cattell, A.K.S. Cattell
Descriere: Test non-verbal de inteligență pentru segmentele de vârstă 8-14 ani și respectiv, 14 ani – adulți. În variantă revizuită este testul preferat de asociația internațională MENSA, înființată în 1945 în Anglia de dr. Ware și C. Burt. Această asociație este deschisă tuturor persoanelor de pe glob care au un QI mai mare sau egal cu 132 pe scala CATTELL-R sau 148 pe scala WECHSLER.
Administrare: individuală și în grup.
Sursă: *Bobbs-Merrill Educational Publishing*, 4300 West 62nd Street, Indianopolis, IN 46268, SUA.

- *Cattell Infant Intelligence Scale*

Autor: P. Cattell
Descriere: Test pentru măsurarea inteligenței la copiii mici (3-30 luni). Utilizabil pentru identificarea timpurie a premiselor dotării înalte. Este o extensie a scalei Standford-Binet. Se aplică din 1960.
Administrare: individuală, 30 min.
Sursă: *Testzentrale des BDP*, PO Box 3751, D-37027, Göttingen.

- *Kognitiver Fähigkeitstest (KFT-K; KFT 1-3; KFT 4-13+)*

Autori: K. Heller, H.J. Greisler, K. Gaedike, H. Weinlader
Descriere: KFT este un set de trei teste de dezvoltare cognitivă aplicabile pentru trei categorii de vârstă cronologică și respectiv de școlaritate: 5-6 ani, grădiniță; clasele I-III; clasele IV-XIII. Aceste teste sunt recomandate pentru culegerea de informații nuanțate în vederea diferențierii și a individualizării programelor educaționale în școală, în conformitate cu nevoile specifice ale elevilor. Primele două teste se aplică din 1983, iar ultimul din 1985.
Administrare: individuală și în grup. 85-105 min. (KFT-K); 45-60 min. (KFT 1-3).
Sursă: *Testzentrale des BDP*, PO Box 3751, D-37027, Göttingen.

- *Slosson Intelligence Test*

Autor: R.L. Slosson
Descriere: Test de inteligență cu administrare rapidă, utilizabil și de examinatori nespecializați în psihodiagnoza inteligenței. Poate fi administrat de

toate categoriile de educatori în scopul preselecţiei *(screening)* elevilor care vor fi ulterior testaţi prin instrumente mult mai complexe, pentru a fi incluşi în programe educaţionale speciale de cultivare a potenţialelor aptitudinale manifestate sau doar potenţiale.

Administrare : individuală, 10-20 min.

Sursă : *Slosson Educational Publications,* 140 Pine Street, East Aurora, NY 14052, SUA.

- *Test de preselecţie/Stallings Environmentally Based Screen*

Autor : C. Stallings

Descriere : Testul este destinat pre-identificării copiilor cu aptitudini intelectuale înalte care provin din medii culturale diferite faţă de grupurile şcolare majoritare. Datele rezultate prin administrarea acestui test suplimentează rezultatele obţinute la probele tradiţionale de inteligenţă.

Sursă : *U.S. International University,* San Diego, CA 92131, SUA.

- *Stanford-Ohwaki-Kohs Block Design Intelligence Test for the Blind : American Revision of the Ohwaki-Kohs Test*

Autori : R.M. Suinn, W.L. Dauterman

Descriere : Testul este elaborat special pentru măsurarea inteligenţei la nevăzători, de la 16 ani în sus.

Sursă : *Western Psychological Services,* 12031 Wilshire Boulevard, Los Angeles, CA 90025.

2.1.2. Teste de cunoştinţe

- *Test de citire/LARR Test of Emergent Literacy*

Autor : J. Downing, B. Schaefer, J.D. Ayers

Descriere : Test creion-hârtie care oferă într-o modalitate simplă date despre nivelurile scris-citit ale copiilor pentru admiterea în clasa I. Testul este însoţit de un Ghid pentru învăţători care îi ajută să proiecteze lecţiile diferenţiat, în funcţie de scorurile dobândite de fiecare copil. Este etalonat pentru intervalul de vârstă 4-5,3 ani. Se aplică din 1993.

Administrare : individuală şi colectivă.

Sursă : *Testzentrale des BDP,* PO Box 3751, D-37027, Göttingen.

- *California Achievement Tests*

Autori : E.W Tiegs, W.W. Clark

Descriere : Acest test oferă 12 scoruri : citit (vocabular, înţelegerea noţiunilor, total), matematică (operaţii aritmetice, concepte, rezolvare de probleme, total) şi verbalizare şi scriere (grafo-motricitate, fluenţă, elaborare, corectitudine, total).

Sursă : *CTB/McGraw-Hill,* Manchaster Road, MO 63011, SUA.

- *Iowa Test of Basic Skills*

Autori : A.N. Hieronymus, E.F. Lindquist, H.D. Hoover

Descriere: Testează cunoștințele și deprinderile școlare fundamentale pentru nivelurile de școlaritate elementar, gimnazial și liceal. Testul este standardizat și pentru grupuri de elevi cu nevoi speciale.

Sursă: *Houghton-Miffin Co.*, 110 Tremont Street, Boston, MA 02107, SUA.

- *Metropolitan Achievement Test Scores*

Autori: I.H. Balow, R. Farr, T.P. Hogan, G.A. Prescott

Descriere: Serie de probe elaborate pe baza unor norme tradiționale care oferă scoruri pentru citit, scris, abilități matematice, de limbă și literatură maternă, științe sociale și exacte. Se adresează întregii populații preșcolare și școlare.

Sursă: *The Psychological Co.*, 304 East 45th Street, New York, NY 10017, SUA.

- *SRA Achievement Series*

Autori: Science Research Associates, Inc.

Descriere: Oferă scoruri pentru nivelurile de abilități în matematică, abilități verbale, în literatură, științe ale naturii, științe sociale. Sunt concepute două forme pentru fiecare nivel de școlarizare, de la grădiniță până la liceu.

Administrare: Testele de cunoștințe și de aptituni sunt oferite și în serii distincte: *Scholastic Aptitude Test-Mathematics* (SAT-M), *Scholastic Aptitude Test-Verbal* (SAT-V), *General Aptitude Test Battery* (GAT-B), *Differential Aptitude Test Battery* (DAT-B).

Sursă: *Science Research Associates, Inc.* 155 North Wacker Drive, Chicago, IL 60606, SUA.

- *Wide Range Achievement Test*

Autori: *Bureau of Educational Research and Service Division of Continuing Education*

Descriere: Conține trei subteste de evaluare a cunoștințelor de scris-redactare, citit-lectură și aritmetică. Se adresează tuturor vârstelor.

Administrare: individual și colectiv, 20-30 min.

Sursă: *Bureau of Educational Research and Service Division of Continuing Education*, University of Iowa, Iowa City, IA 52242, SUA.

- *Test pentru capacitatea de ascultare și de înțelegere/Hörverstehenstest für 4. bis 7. Klassen (HVT 4-7)*

Autor: K.K. Urban

Descriere: Testul măsoară capacitatea individuală de ascultare și înțelegere ca premisă pentru acțiuni încununate de succes. Se aplică la clasele IV-VI.

Administrare: Este subdivizat în 5 subteste: discriminarea sunetelor, memoria imediată, urmărirea indicațiilor, recunoașterea sensurilor, recunoașterea accentelor. Testul este însoțit de casete demonstrative. Se aplică din 1986.

Sursă: *Testzentrale des BDP*, PO Box 3751, D-37027, Göttingen.

2.1.3. Teste de creativitate

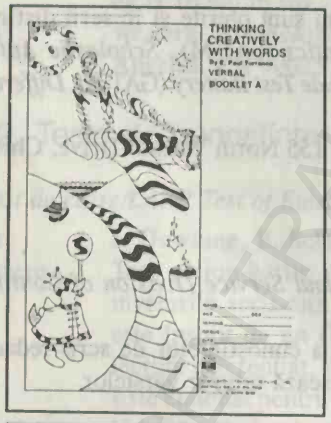
- *Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)*

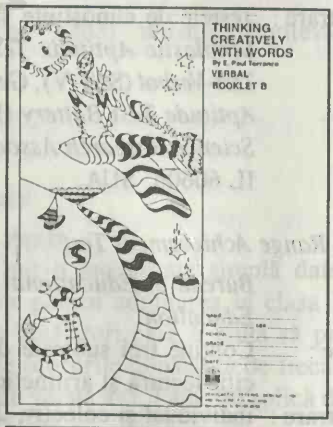
Autor : E. Paul Torrance

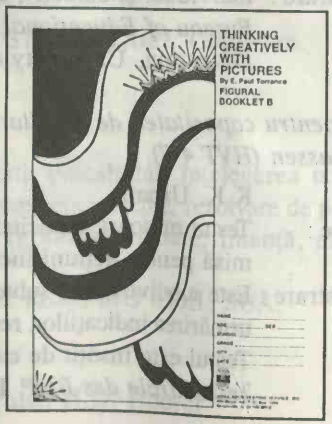
Descriere : Testul măsoară fluenţa, flexibilitatea, originalitatea şi gradul de elaborare al gândirii creative. Testul verbal TTCT (*Thinking Creatively With Words*) constă în trei sarcini de rezolvat prin şapte activităţi (formulare de întrebări, ghicirea cauzelor şi consecinţelor unei situaţii reprezentate într-o imagine, perfecţionarea unei jucării cu popularitate în rândul copiilor, utilizarea neobişnuită a unui obiect obişnuit şi formulare de întrebări neobişnuite despre o cutie de tablă, formularea a cât mai multe consecinţe ale unei situaţii improbabile). Pentru fiecare activitate sunt alocate maximum 10 minute. Testul figural TTCT (*Thinking Creatively With Pictures*) solicită răspunsuri-desen pentru sarcinile : construire imagine, completare imagine şi elaborare imagine plecând de la cercuri sau linii paralele. Şi acestor sarcini le sunt alocate pentru rezolvare tot câte 10 minute. Fiecare test este elaborat în două variante, A şi B.

Administrare : individuală şi colectivă.

Sursă : *Scolastic Testing Service, INC.*, 480 Meyer Road, Bensenville, IL 60106, SUA.







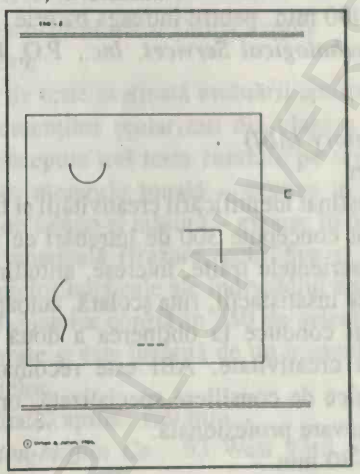
• *Test pentru gândirea creativă/Test for creative thinking-Drawing production (TCT-DP)*

Autori: K.K. Urban şi H.C. Jellen

Descriere: TCT-DP reprezintă unul dintre testele de evaluare a gândirii creative cele mai recomandate de specialişi. Testul a fost publicat în 1987 şi constă într-o singură probă de continuare a unui desen incomplet. Prin protocolul de administrare testul oferă subiecţilor libertate totală, neimpunându-se nici o regulă şi nelansându-se nici o sugestie. Subiectul trebuie doar asigurat că nu poate face nici o greşeală. Sunt urmărite 11 criterii de notare. Procedeele de validare, etalonare şi standardizare sunt riguros elaborate. Scorul maxim este 72 puncte.

Administrare: individuală şi colectivă; aprox. 15 min.

Sursă: K.K. Urban, Universitatea din Hanovra, Bismarckstrasse 2, 3000 Hannover 1, Germania.



• *Test de gândire creativă/Test zum Schöpferischen Denken-Zeichnerisch (TSD-Z)*

Autori: K.K. Urban, H.G. Jellen

Descriere: Test de gândire creativă pentru persoanele între 15 şi 95 ani. Se foloseşte cu ajutorul unui echipament ecranizat. Testul poate indica potenţialul creativ, poate recunoaşte niveluri diferite de dezvoltare a creativităţii, inclusiv nivelurile de subdezvoltare a creativităţii pentru care persoanele au nevoie de sprijin şi intervenţie psihoterapeutică. Este recomandat atât în şcoli normale, cât şi în instituţii speciale. Poate fi integrat în programele de consiliere psihopedagogică. Este un util instrument de cercetare ştiinţifică a creativităţii. Se aplică din 1990.

Administrare: 15 min.

Sursă: K.K. Urban, Universitatea din Hanovra, Bismarckstrasse 2, 3000 Hannover 1, Germania.

• *Gândind creativ cu sunete şi cuvinte/Thinking Creatively With Sounds and Words (TCSW)*

Autori: E.P. Torrance, J. Khatena, B.F. Cunnington

Descriere: Baterie cu două teste: *Sounds and Images* (SI) şi *Onomatopoeia and Images* (OI). Se apreciază originalitatea ideilor prin examinarea unor

imagini şi sunete. Fiecare test reclamă aprox.30 min. Bateria este însoţită de un manual cu protocolul administrării şi instrucţiunile de interpretare.

Sursă: *Bureau of Educational Research and Service Division of Continuing Education,* 480 Meyer Road, Bensenville, IL 60106, SUA.

- *Teste de creativitate pentru copii/Creativity Tests for Children*

Autor: J.P. Guilford

Descriere: Baterie concepută pentru măsurarea gândirii divergente. Bateria este formată din zece teste independente: „Titluri de povestiri, Ce se poate face cu... , Sensuri similare, Scrierea de propoziţii, Categorii de oameni, Fă ceva din..., Diferite grupuri de litere, Construire de obiecte, Litere ascunse, Completare cu decoraţii".

Administrare: individuală, 100 min. pentru întreaga baterie; 10 min./test.

Sursă: *Sheridan Psychological Services, Inc.,* P.O. Box 6101, Orange, CA 92667, SUA.

- *Alpha Biographical Inventory (ABI)*

Autor: C.E. Schaefer

Descriere: Testul este destinat identificării creativităţii şi talentului la adolescenţi şi tineri. Sunt concepute 300 de întrebări ce vizează activităţile din copilărie, experienţele trăite, interese, atitudini, preferinţe, surse de satisfacţii şi de insatisfacţii, ruta şcolară, autoaprecierea. Completarea chestionarului conduce la obţinerea a două scoruri: performanţă academică şi creativitate. ABI este recomandat pentru serviciile psihopedagogice de consiliere specializată, orientare profesională şi selecţie/promovare profesională.

Administrare: colectivă, 20-30 min.

Sursă: *Fordham Univ. Educational and Industrial Testing Service,* P.O. Box 7234, San Diego, CA 92107, SUA.

- *Test de creativitate în matematică/Test of Creative Ability in Mathematics*

Autor: A.Buckeye

Descriere: Testul măsoară numărul şi originalitatea ideilor produse de individ într-o situaţie dată. Testul are trei părţi: identificarea a cât mai multe consecinţe ale soluţionării multiple a unor probleme, folosind numere şi operaţii; soluţionarea în cât mai multe variante posibile a unei probleme de geometrie; măsurarea capacităţii generale de raţionament cu numere şi figuri geometrice.

Administrare: colectivă, 15 min. (5 min. pentru fiecare parte).

Sursă: *Midwest Publications Co., Inc.,* P.O. Box 448, Pacific Grove, CA 93950, SUA.

- *Baterie de teste de gândire creativă*

Autoare: A. Stoica Constantin şi M. Caluschi

Descriere: Bateria evaluează fluenţa, flexibilitatea, originalitatea, capacitatea de elaborare şi sensibilitatea la probleme prin cinci probe: proba de

consecinţe („Evaporarea apei"); proba de utilizări neobişnuite („Bastonul"); proba de îmbunătăţiri („Banca şcolară" de tip herbartian); testul pentru inventarea de probe („Clubul oamenilor ingenioşi"); proba „desene". Pe ansamblu, această baterie, etalonată pentru populaţia cuprinsă între 11 şi 18 ani, zona Moldova, oferă o alternativă la bateria Torrance. Bateria este însoţită de un „Ghid practic de evaluare a creativităţii". Se aplică din 1989.

Administrare: individuală şi colectivă; 30 min.

Sursă: Institutul de Ştiinţe Socio-Umane al Academiei Române, Filiala Iaşi.

2.1.4. Instrumente de identificare a talentelor şi a intereselor speciale

- *Profilul talentului muzical/Musical Talent Profile*

Autor: E. Gordon

Descriere: Baterie de teste destinată evaluării aptitudinilor muzicale ale copiilor şi adolescenţilor şcolarizaţi din clasa a IV-a până la clasa a XII-a. Sunt concepute trei teste centrate pe tonalitate (probe de melodie şi armonie, memorie tonală – expuse în două piese muzicale), ritm (probe de tempo şi măsură – expuse în două piese muzicale) şi sensibilitate muzicală (frazare, echilibru şi stil; analiza comparativă a preferinţelor muzicale ale individului cu cele ale unor muzicieni consacraţi). Bateria constă în 250 de selecţiuni muzicale înregistrate pe trei aparate şi este însoţită de un manual de utilizare şi interpretare a rezultatelor.

Administrare: individuală, aprox. 150 min.

Sursă: *Houghton-Mifflin Co.*, 53 West 43rd Sreet, New York, NY 10036, SUA.

- *Test de talent muzical Seashore/Seashore Measures of Musical Talents*

Autor: C.E.Seashore

Descriere: Testul conţine diverse prezentări fonografice şi evaluează şase aspecte ale capacităţii de discriminare auditivă: simţul înălţimii, intensităţii, timpului, timbrului, ritmului şi memoria tonală. Este destinat elevilor din clasele IV-XII.

Administrare: individuală, 60 min. (10 min./probă).

Sursă: *The Psychological Corporation*, 304 East 4th Street, New York, NY 10017, SUA.

- *Teste de teorie muzicală Iowa/Iowa Tests of Music Literacy*

Descriere: Baterie multinivelară de teste ce evaluează cunoştinţele de teorie muzicală din două arii: concepte tonale şi concepte ritmice. Pentru fiecare arie sunt concepute trei subteste: percepţie auditivă, citirea partiturilor şi înţelegerea structurilor muzicale.

Sursă: *Bureau of Educational Research and Service*, University of Iowa, Iowa City, IA 52242, SUA.

Administrare: autoadministrare individuală şi autointerpretare.
Sursă: *Scholastic Testing Services, Inc.,* 480 Meyer Road, Bensenville, IL 60106, SUA.

- *Testul observaţional structurat al funcţiei/The Structured Observational Test Of Function (SOTOF)*

Autori: A. Laver, G. Powell
Descriere: Metodă structurată şi standardizată de evaluare a capacităţii de angajare în sarcinile cotidiene. SOTOF permite evaluarea clinică a „Activităţilor vieţii cotiene" prin măsurarea simultană a funcţiilor neurofiziologice şi a nivelurilor de independenţă a subiectului în grija-de-sine. Testul oferă o imagine globală a performanţelor îh ocupaţiile personale, abilităţile reziduale şi deficitare, disfuncţionalităţile neurofiziologice prezente. Se aplică din 1995.
Administrare: individuală, aprox. 10 min. pentru fiecare sarcină de „activitate a vieţii cotidiene".
Sursă: *Testzentrale des BDP,* PO Box 3751, D-37027, Göttingen, Germania.

- *Test computerizat de selecţie a personalului: MAILBOX-90*

Autori: F. Roest, A. Scherzer, E. Urban, H. Gangel, C. Brandstatter
Descriere: Test-program computerizat de selecţie profesională şi de *training* pentru asistenţa celuilat. Evaluează şi antrenează capacităţile manageriale. Este recomandat în primul rând selecţiei şi asistării personalului din conducere. Are avantajul de a nu fi un test-program creion-hârtie, ci unul computerizat, putând fi uşor adaptat la evaluarea activităţii cotidiene a managerului, inclusiv comportamentul decizional sau cel specific delegaţiilor. Se aplică din 1989.
Administrare: individuală, aprox. 30 min.
Sursă: *Testzentrale des BDP,* PO Box 3751, D-37027, Göttingen, Germania.

- *Inventar de interese*

Autori: J.P. Guilford, W.S. Zimmerman
Descriere: Acest inventar de interese este destinat elevilor de liceu. Cuprinde următoarele arii de interese şi abilităţi: mecanică (abilităţi de manipulare mecanică şi de construcţie), activităţi în natură, estetică, servicii publice, administraţie, conducere, literatură, ştiinţă, creativitate-inventivitate.
Sursă: *Sheridan Psychological Services,* P.O. Box 6101, Orange, CA 92667, SUA.

2.1.5. Procedeele de nominalizare

În prima etapă de identificare (*screening*) a copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte sunt folosite procedeele de nominalizare a acestora de către cadre didactice, părinţi, colegi şi chiar autonominalizarea. Unul dintre procedeele de nominalizare de

către colegi cu rangurile cele mai mari de recomandare din partea specialiștilor contemporani îl reprezintă *Traking Talents* elaborat de profesorul canadian F. Gagné în spiritul modelului său de diferențiere a „talentului" de „dotarea intelectuală" (v. cap. I, 4). Chestionarul prezintă 42 de prototipuri psihocomportamentale grupate în 9 categorii aptitudinale. Întregul grup de colegi este solicitat să-l completeze, nominalizând în ordinea preferinței patru colegi pe care ei îi consideră cei mai potriviți în postura rolului descris de prototip. Redăm, cu permisiunea autorului, descrierea succintă a celor 42 de prototipuri.

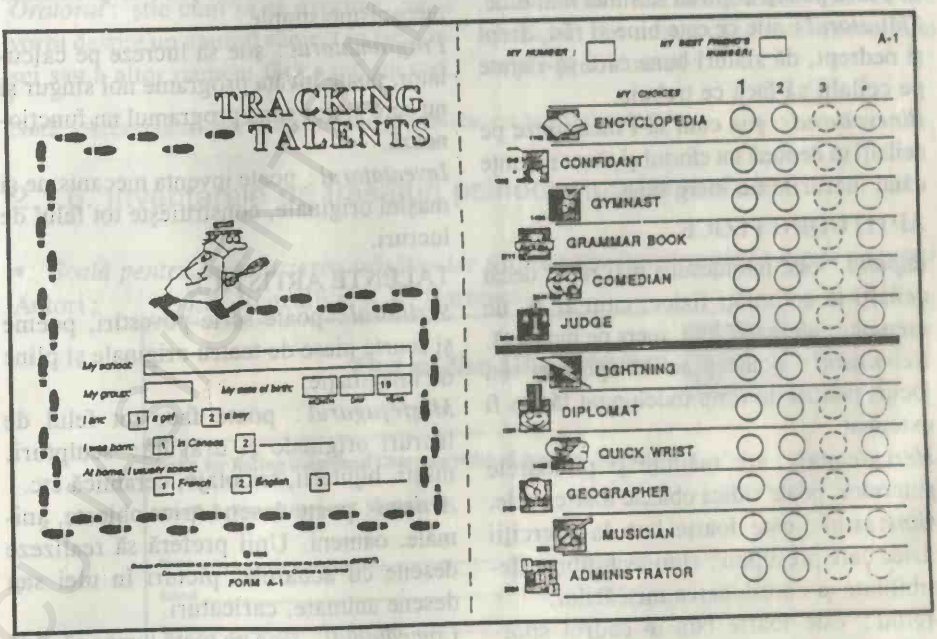
"Gifts and Talents : The value of peer nominations."

Keynote address

given by

Professor Françoys Gagné, Ph. D.

Departement of Psychology
Université du Québec à Montréal



• *„Traking Talents" – 42 prototipuri ale talentului*
Autor: F. Gagné

APTITUDINI INTELECTUALE

Enciclopedicul: ştie multe lucruri despre orice subiect, nu numai cele din programa şcolară.
Inventivul: înţelege repede explicaţiile şi adesea găseşte răspunsul corect înaintea celorlalţi.
Strategicul: este foarte bun la jocurile de judecată (şah, dame, Risc, Monopol) etc.

APTITUDINI CREATIVE

Creativul: are multă imaginaţie, multe sugestii şi proiecte pentru activităţile din clasă şi din şcoală.
Originalul: are opinii şi sugestii noi, diferite, la care nu s-a gândit altcineva.

APTITUDINI SOCIO-AFECTIVE

Diplomatul: ştie cum să-şi facă prieteni, vorbeşte uşor cu oricine, chiar adulţi sau copii pe care nu i-a mai cunoscut.
Confidentul: ştie cum să asculte şi nu spune nimănui secretele aflate, ştie cum să-i facă pe alţi copii să se simtă mai bine.
Sfătuitorul: ştie ce este bine şi rău, drept şi nedrept, dă sfaturi bune care să-i ajute pe ceilalţi să facă ce trebuie.
Binevoitorul: ştie cum să-i încurajeze pe ceilalţi să depună tot efortul şi să nu renunţe când lucrurile nu merg bine.

APTITUDINI FIZICE

Rapidul: este întotdeauna mai rapid decât ceilalţi la activităţi fizice, cum ar fi, de exemplu: alergare, înot, mers pe bicicletă.
Neobositul: poate practica sporturi sau jocuri pentru un timp îndelungat fără a fi extenuat.
Herculeanul: are mâinile şi picioarele puternice, poate ridica obiecte foarte grele.
Gimnastul: este foarte bun la exerciţii fizice care presupun: ritm, echilibru, flexibilitate şi coordonarea mişcărilor.
Agilul: este foarte bun în cadrul sporturilor sau jocurilor care presupun viteza de reacţie, cum ar fi: jocuri video pe calculator, ping-pong.

APTITUDINI ACADEMICE

Gramaticianul: ştie bine regulile gramaticale şi scrie fără greşeli.
Lexicologul: are un vocabular bogat şi utilizează corect cuvintele complicate.
Lingvistul: învaţă să vorbească limbi străine foarte repede şi uşor.
Geograful: ştie multe lucruri despre diferite părţi ale lumii şi despre felul în care trăiesc oamenii din diferite ţări.
Savantul: ştie multe despre ştiinţă, de exemplu: despre plante, animale, substanţe chimice, planete etc.
Matematicianul: este foarte rapid la calcule numerice, poate rezolva foarte uşor probleme matematice.

TALENTE TEHNICE

Mecanicul: este foarte priceput în lucrul cu aparate tehnice (video, televizor, radio, casetofon etc.), poate repara chiar mecanisme simple.
Programatorul: ştie să lucreze pe calculator, poate învăţa programe noi singur şi nu cere ajutor când programul nu funcţionează.
Inventatorul: poate inventa mecanisme şi maşini originale, construieşte tot felul de lucruri.

TALENTE ARTISTICE

Scriitorul: poate scrie povestiri, poeme şi scurte piese de teatru originale şi pline de imaginaţie.
Meşteşugarul: poate face tot felul de lucruri originale şi drăguţe: sculpturi, măşti, bijuterii, tricotaje, ceramică etc.
Artistul: poate desena orice obiecte, animale, oameni. Unii preferă să realizeze desene cu acuarele, picturi în ulei sau desene animate, caricaturi.
Comediantul: face pe toată lumea să râdă cu glumele sale, imitaţiile şi improvizaţiile.

Actorul: cel care este ales şi doreşte să joace în rolul principal din filme sau piese de teatru.
Dansatorul: se adaptează repede oricărui ritm muzical, iar mişcările sunt graţioase şi uşoare (fără efort).
Muzicianul: cântă foarte bine la un instrument muzical.
Cântăreţul: are o voce foarte frumoasă şi cântă corect.

TALENTE INTERPERSONALE

Animatorul: întotdeauna propune jocuri sau alte activităţi de grup, înviorează atmosfera la petreceri, astfel încât toată lumea se simte bine şi se distrează.
Judecătorul: ştie să cântărească foarte bine argumentele altor copii care s-au certat şi îi poate împăca, ştie cum să-i ajute pe cei compromişi, găseşte repede o cale de înţelegere.
Profesorul: ştie cum să găsească cele mai potrivite cuvinte şi exemple pentru a explica lucruri pe care alţii nu le-au înţeles în clasă.
Oratorul: ştie cum să se exprime, poate vorbi despre un anumit subiect în faţa clasei sau a altor oameni fără a citi un text.
Liderul: îi dirijează pe alţii foarte bine, ştie cum să-i facă pe alţii să asculte şi să-l urmărească atunci când le spune ce au de făcut şi cum.
Reprezentantul: apără foarte bine punctul de vedere al clasei când trebuie să obţină permisiunea de a face ceva, de a schimba unele reguli sau decizii ale profesorilor.
Persuasivul: ştie cum să găsească cele mai bune argumente pentru a convinge pe ceilalţi că ideile sale sunt optime.
Administratorul: lucrează foarte ordonat, iar când este un proiect de făcut se gândeşte la toate detaliile, la modul în care să-şi distribuie eforturile şi nu pierde nici un minut.
Afaceristul: se pricepe la afaceri, ştie cum să rezolve lucrurile, cum să organizeze activitatea astfel încât să economisească şi să adune bani.

REALIZĂRI (SUCCESE) INFERIOARE

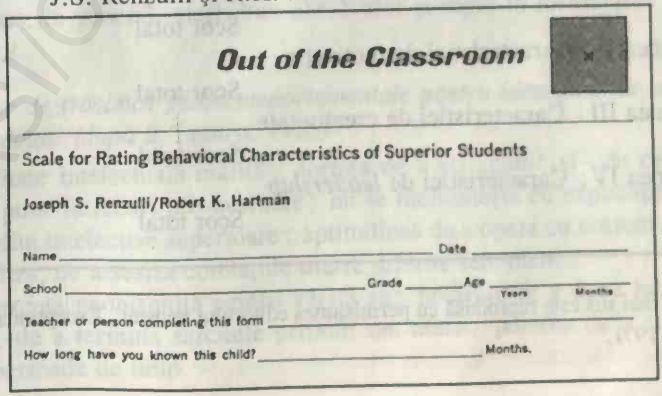
Isteţul: este foarte deştept, dar de obicei ascunde acest lucru nestudiind şi luând note proaste.
Sporadicul: realizează foarte bine ce are de făcut, dar numai când este interesat în unele probleme noi.

Notă: Acest chestionar a fost tradus şi publicat cu acordul autorului.

2.1.6. Inventarele de trăsături psihocomportamentale

- *Scală pentru inventarierea trăsăturilor psihocomporatamentale la elevii talentaţi*

Autori: J.S. Renzulli şi R.K. Hartman



Out of the Classroom

Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students

Joseph S. Renzulli/Robert K. Hartman

Name _____ Date _____

School _____ Grade _____ Age _____ Years Months

Teacher or person completing this form _____

How long have you known this child? _____ Months.

Nume _____ Data _____

Şcoala _____ Clasa _____ Vârsta _____

Cadrul didactic ce completează chestionarul _____

De cât timp cunoaşteţi copilul? _____

Instrucţiuni : Acest chestionar îşi propune să culeagă aprecierele cadrelor didactice despre trăsăturile psihocomportamentale ale unui copil în domeniile: învăţare, motivaţie, creativitate şi *leadership*. Itemii chestionarului au fost elaboraţi prin sintetizarea concluziilor literaturii ştiinţifice axate pe trăsăturile persoanelor dotate aptitudinal şi creative. Trebuie menţionat că există foarte mari diferenţe în acest segment populaţional. De aceea, profilele psihologice sunt foarte variate. Fiecare item trebuie să fie apreciat separat şi să reflecte măsura în care dvs. aţi observat prezenţa sau absenţa trăsăturii respective la copilul analizat. Pentru că cele patru dimensiuni ale chestionarului reprezintă seturi de trăsături relativ diferite, scorurile obţinute la fiecare dimensiune nu trebuie însumate într-un scor total. Vă rugăm să citiţi cu atenţie itemii prezentaţi şi să-i marcaţi cu X în locul cel mai adecvat, în opinia dvs., pe următoarea scală de valori :

1. Dacă aţi observat această trăsătură *rar sau niciodată.*
2. Dacă aţi observat această trăsătură *ocazional.*
3. Dacă aţi aţi observat această trăsătură destul de *frecvent.*
4. Dacă aţi observat această trăsătură *aproape tot timpul.*

Calcularea scorului pentru fiecare dimensiune :

- Adunaţi X-urile din fiecare coloană = Total coloană.
- Înmulţiţi numerele astfel obţinute cu „ponderea" fiecărei coloane = Total pondere coloană.
- Însumaţi subtotalurile pondere coloană = Scorul/dimensiune
- Înscrieţi scorul mai jos :

Caracteristici de învăţare..... _____
Caracteristici de motivaţie..... _____
Caracteristici de creativitate..... _____
Caracteristici de *leadership*..... _____

Dimensiunea I : Caracteristici de învăţare

Scor total

Dimensiunea II : Caracteristici de motivaţie

Scor total

Dimensiunea III : Caracteristici de creativitate

Scor total

Dimensiunea IV : Caracteristici de *leadership*

Scor total

Notă : Scala de mai sus este reprodusă cu permisiunea editorului revistei „Exceptional Children", noiembrie, 1971.

2.1.7. Ghiduri pentru nominalizarea copiilor cu aptitudini înalte

În general, aceste ghiduri se adresează părinților și cadrelor didactice și sunt redactate în forma unor liste de trăsături psihocomportamentale sau a unor liste de întrebări formulate pentru detectarea acelorași trăsături.

- *Ghid de nominalizare după „teoria comportamentului emoțional la supradotați" a lui Kasimer Dabrowski (1902-1980)*

Notă: aceste trăsături au fost listate de autor în urma unei extinse experiențe clinice și a numeroase studii biografice având ca subiecți adulți eminenți și creativi (apud Piechowsky, 1979, 1989).

Psihomotricitate: hiperexcitabilitate – plăcerea de a se mișca, vorbire rapidă, dezinhibare, preferință pentru activități fizice intense, în general energic și activ.

Senzualitate: hiperexcitabilitate – o deosebită apreciere și plăcere pentru a atinge, a gusta etc.

Intelect: hiperactivitate – curiozitate, sete de cunoaștere și de analiză, acaparat de dorința de a afla adevărul, preocupări de logică, integrare intuitivă, introspecție, bucuria de a sintetiza, capaciate pentru efort intelectual susținut și pentru concentrare.

Imaginație: hiperexcitabilitate – inventivitate, intensivă vizualizare, reverii; folosirea metaforei în vorbire și scriere; preferință pentru basm, magie, pentru beletristică; prieteni imaginari.

Emoționalitate: manifestări somatice (dureri stomacale, înroșiri la față etc.); sentimente intense; ușoară inhibiție emoțională; frică și anxietate; stări depresive; memorie afectivă, atașament față de locuri, oameni, animale; singurătate; empatie; autocriticism, sentimente de inadaptare și inferioritate.

- *Mic ghid de identificare a copilului precoce (după S. Leyden, 1988)*

– Cine învață rapid și ușor?
– Cine aplică în învățarea noilor sarcini multe achiziții din experiența practică?
– Cine reține cu mai multă ușurință cele ce i se comunică?
– Cine are cunoștințe în domenii în care majoritatea copiilor sunt neinteresați?
– Cine folosește curent și corect un mare număr de cuvinte?
– Cine descoperă cu abilitate relații, conexiuni, cauze și scopuri?
– Cine este, în general, alert, bun observator și rapid în formularea răspunsurilor corecte?

- *Inventar de trăsături psihocomportamentale pentru identificarea copiilor supramediu dotați (după S. Leyden, 1988)*

– Curiozitate intelectuală mărită; dorința de a ști „cum" și „de ce" se întâmplă totul; pune întrebări provocatoare; nu se mulțumește cu explicații banale.
– Aptitudini intelective superioare; aptitudinea de a opera cu noțiuni abstracte, de a generaliza, de a sesiza corelațiile dintre diferite fenomene.
– Perseverență neobișnuită pentru vârsta sa; hotărâre în a duce lucrurile până la sfârșit, de a termina sarcinile primite sau alese; puterea de a se concentra pe lungi perioade de timp.

- Viteză excepţională de gândire şi de elaborare a răspunsului.
- Aptitudinea de a învăţa repede şi uşor; înţelege sarcinile înainte ca instrucţiunile sau explicaţiile să fie furnizate în totalitate; au nevoie de puţin exerciţiu în dobândirea unor competenţe.
- Memorie bună; aparent nu are nevoie de repetiţii.
- Vocabular bogat; receptivitate lingvistică mărită; manifestă insistenţă pe înţelegerea sensului precis al cuvintelor; plăcearea de a folosi termeni tehnici, specializaţi.
- Deosebită putere de observaţie.
- Imaginaţie vie manifestată în toate tipurile de activităţi (verbale şi nonverbale).
- Gândire divergentă; tendinţa de a căuta căi neobişnuite de rezolvare.
- Spirit de iniţiativă; preferinţă pentru munca independentă.
- Simţul umorului dezvoltat.
- Autoexigenţă mărită; standarde de excelenţă autoimpuse; tendinţe spre perfecţionism; nu se mulţumeşte doar cu aprecierea celorlalţi, trăind intens nemulţumirea de sine.
- Nu are răbdare cu el şi cu alţii; intoleranţă faţă de cei slabi.
- Senzitivitate şi reactivitate mărite; se simte imediat frustrat; vulnerabilitate la dezaprobare şi subapreciere.
- Varietate mare de interese; pasiuni neobişnuite uneori, cărora li se dedică cu entuziasm şi competenţă.
- Niveluri de cunoaştere şi competenţă peste medie într-un domeniu anume.
- Preferinţă pentru anturajul adulţilor şi al copiilor mai mari decât vârsta sa.
- Dorinţa de a domina în grupurile de prieteni.
- Preocupări de natură filosofică, universală, ca, de pildă, natura umană, sensul vieţii, concepul de spaţiu etc.

3. Modelul RDIM (J. Renzulli)

Revolving Door Identification Model (RDIM) elaborat de J. Renzulli, S.M. Reis şi L.H. Smith (1981) reprezintă o strategie de identificare care lărgeşte considerabil segmentul elevilor admişi în programe instructiv-educative speciale, minimalizând astfel acuzaţiile de elitism şi fiind menit să intervină în momentul şi în domeniul în care aceste servicii au cele mai mari virtuţi de dezvoltare pentru fiecare elev în parte.

Modelul promovează 15-25% din populaţia şcolară generală (nu din cea selecţionată prin scorurile QI). Aceşti elevi formează „rezervorul de talente" (*talent pool*) cu statut de membri permanenţi, deşi nu sunt implicaţi în programele educaţionale speciale pe toată durata acestora. Dacă un elev exprimă trăsăturile înaltei abilităţi (conform „modelului triadic" al lui J. Renzulli: aptitudini de nivel supramediu, motivaţie înaltă şi creativitate), în legătură cu o temă sau cu o arie de studiu, atunci i se oferă resurse educaţionale speciale (*resource room*) pe o perioadă anumită de timp, sub îndrumarea unui profesor specializat pentru activităţi didactice specifice elevilor dotaţi (*resource teacher*). Elevul respectiv urmează programul până la finalizarea sarcinii primite, după care eliberează locul în favoarea altui membru al rezervorului de talente. În cazul în care primul elev demonstrează, pe parcursul programului, noi

înclinații și interese cognitive sau dacă dorește să aprofundeze studiul inițial, se operează o nouă determinare a oportunității prelungirii accesului său în programul special.

Mecanismul de rotație a elevilor prin „camera de resurse" nu este rigid; nu înseamnă că toți elevii vor urma toate programele de bază și nici că unii vor fi admiși tot timpul în programe mai avansate, întrucât nu toți elevii selecționați inițial se dovedesc a fi înalt abilitați. Experiențele de învățare îmbogățită și accelerată se continuă dincolo de camera de resurse, în contextul clasei obișnuite, prin metode educaționale individualizate.

Profilul abilităților, intereselor și stilului de învățare este conturat pe baza informațiilor (*status informations*) culese prin orice procedee de identificare, la care se adaugă informațiile extrase prin analizarea comportamentului elevului în timpul abordării unei teme, domeniu de studiu, eveniment, problemă sau a unei anumite forme de expresie a creativității (*action informations*). Culegerea ultimului gen de informații reclamă o receptivitate mărită din partea profesorilor și este mai expusă subiectivismului.

RDIM specifică și criteriile de finalizare a sarcinilor (*the management plan*). Redactat în termenii unui contract cu elevul, planul de activitate îl ajută pe cursant să-și formuleze obiectivele, să circumscrie tema de interes, să organizeze resursele de documentare, să identifice potențialii beneficiari ai rezultatelor/produsului muncii sale. De asemenea, planul specifică principalele activități proiectate a se desfășura sub coordonarea profesorului specialist și poate fi folosit ca sursă de informare a familiei asupra prestațiilor copilului.

Considerăm că aplicarea în practică a modelului renzullian se confruntă cu câteva riscuri importante:

- erorile rezultate din „expeditivitatea administrativă" care ignoră importanța decisivă a „informațiilor de acțiune", considerând, inflexibil, că toți elevii admiși într-un rezervor de talente sunt înalt abilitați, măresc riscul standardizării oportunităților de învățare și al transformării „camerei de resurse" în grupă de aptitudini omogene, cu program curricular comun;
- pericolul deturnării obiectivelor RDIM, de la identificarea și cultivarea aptitudinilor, la remedierea deficiențelor de învățare din alte arii de interes/înclinații, decât cele pentru care elevul a fost inclus în programul diferențiat;
- RDIM accentuează interdependența dintre activitățile educative din „rezervorul de talente" și din clasa obișnuită. Acest fapt reclamă din partea profesorului din școală o competență specifică, improbabil de dobândit fără o formare profesională specială.

Avantajele modelului constau în principal în:

1. lărgirea segmentului populațional care beneficiază de ocazii speciale de învățare;
2. prevalarea criteriilor de selecție axate pe seturile de trăsături psihocomportamentale, ceea ce mărește relevanța selecției și în acord cu situațiile particulare ale categoriilor dezavantajate de copii cu potențiale intelectuale înalte;
3. programele speciale au durate scurte, oferind unui număr mare de copii ocazia de a avea provocări intelective de grad superior, reducând pericolul erorii de selecție în ambele sensuri (exigență sau permisivitate prea mare) și antrenând elevii în procese de autoevaluare;
4. individualizarea programului educațional.

4. Anchete pedagogice. Identificarea aptitudinilor elevilor în practica şcolară

Necesitatea pregătirii iniţiale şi postuniversitare a profesorilor în domeniul identificării elevilor capabili de performanţe este ilustrată prin paralela dintre criteriile de selecţie folosite de profesori cu experienţă teoretică şi practică diferită. Dintre numeroasele investigaţii pe această temă prezentăm aici tabelele rezultatelor anchetei conduse de Schack şi Starko (1990) în care sunt ilustrate comparativ preferinţele pentru 18 criterii şi procedee de identificare cu capacitate de relevanţă diferită, înregistrate la peste 300 de profesori din trei state ale SUA. Eşantionul de educatori a fost stratificat pe categoriile: 1) profesori stagiari; 2) profesori titulari; 3) profesori practicieni în diferite forme de organizare a învăţământului diferenţiat pentru dotaţi, dintre care unii urmaseră cursuri speciale de formare în psihopedagogia şi metodica domeniului.

Tabel 1:

Procentajul profesorilor care şi-au exprimat, prin număr nelimitat de alegeri, preferinţele pentru criteriile de identificare listate.

Criterii pentru identificare	*1) Profesori stagiari în clase obişnuite*	*2) Profesori titulari în clase obişnuite*	*3) Profesori pentru elevi cu capacităţi înalte*
creativitate	86	92	100
învăţare rapidă	86	84	95
curiozitate	80	90	90
talente academice	74	74	88
cunoştinţe largi	71	84	86
vocabular	53	65	84
interese multiple	52	70	80
teste docimologice	59	73	77
scoruri QI	47	60	77
învăţare independentă	87	86	75
hobby, proiecte	51	57	73
leadership	51	53	66
talente artistice	50	58	63
motivaţie	81	74	61
performanţe şcolare	71	68	46
deprinderi de studiu	50	47	32
note şcolare	70	60	30
altele	3	14	9

Următorul tabel prezintă procentajul profesorilor care şi-au exprimat, prin cinci alegeri, preferinţele pentru criteriile de identificare listate:

Tabel 2:

Criterii pentru identificare	*1) Profesori stagiari în clase obişnuite*	*2) Profesori titulari în clase obişnuite*	*3) Profesori pentru elevi cu capacităţi înalte*
creativitate	59	57	66
învăţare rapidă	47	31	55
curiozitate	38	56	50
talente academice	59	46	43
cunoştinţe largi	16	27	41
vocabular	33	36	39
interese multiple	26	33	32
teste docimologice	9	21	25
scoruri QI	52	35	23
învăţare independentă	14	23	23
hobby, proiecte	14	17	23
leadership	11	21	18
talente artistice	11	8	13
motivaţie	13	12	11
performanţe şcolare	30	13	9
deprinderi de studiu	13	10	5
note şcolare	21	21	2
altele	1	3	2

Criteriile preferate de profesorii din ultima categorie corelează semnificativ mai mult cu recomandările din literatura domeniului. Variabilele discriminante între categoriile de profesori 1+2 şi 3 sunt vocabularul, scorurile IQ, interesele multiple (preferate de profesorii elevilor dotaţi)/notele şcolare, performanţele şcolare, motivaţia (preferate de profesorii stagiari şi de cei din clasele obişnuite). Întrucât o asemenea analiză este puternic influenţată de alegerile făcute de categoria 1 de profesori, ale căror opinii pot fi marcate de lipsa de experienţă, atragem atenţia în special asupra variabilelor discriminante în paralela categoriilor 2 şi 3: scorurile IQ, învăţarea rapidă (preferate de profesorii elevilor dotaţi)/notele, performanţele şcolare (preferate de profesorii din clasele obişnuite).

Practica identificării elevilor dotaţi a fost investigată de mai mulţi autori (de exemplu Feldhusen, Asher, Hoover, Baska, Richert, Yarborough şi Johnson), constatându-se de fiecare dată existenţa dificultăţilor şi erorilor cauzate, în principal, de slaba pregătire a persoanelor care aplică procedeele de selecţie. Echipa ideală pentru asemenea demersuri ar trebui să includă profesori specializaţi, coordonatori de programe de identificare, consilieri şcolari şi un specialist cu experienţă în cercetarea de profil.

Sugestii

Fiecare din direcţiile de cercetare a problematicii identificării potenţialelor aptitudinale este o provocare pentru educatorii practicieni şi decidenţii politicii educaţionale. În aceeaşi ordine de priorităţi cu adoptarea unui model psihopedagogic de identificare, credem că se impune a fi trecută şi planificarea resurselor pentru desfăşurarea, la nivel profesional, a strategiilor adecvate. Printre operaţiile care pot fi parcurse în această etapă sugerăm:

- găsirea şi formarea resurselor umane (specialişti în psihopedagogie, cadre didactice de diferite specialităţi, asistenţi sociali) prin cursuri speciale pentru organizarea şi aplicarea strategiilor de identificare a copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte;
- aprecierea psihopedagogică a politicii de identificare şi afirmare/susţinere a indivizilor cu aptitudini înalte, şcolarizaţi în toate treptele de învăţământ;
- evaluarea resurselor financiare disponibile pe termen scurt şi lung, în vederea dimensionării razei de cuprindere a programelor de identificare (clasa, şcoala, zona etc.);
- asigurarea, prin garanţii atât administrative, cât şi de calitate profesional-ştiinţifică, a continuităţii şi sistematicităţii aplicării strategiilor de identificare alese;
- informarea şi sensibilizarea educatorilor neimplicaţi în asemenea programe asupra semnificaţiei pedagogice a procedeelor de identificare.

Evaluarea strategiilor de identificare (pe parcursul aplicării strategiei de identificare, în timpul sau la finalizarea de către elevi a unui program curricular diferenţiat) facilitează feed-back-ul necesar nu numai îmbunătăţirii strategiei însăşi, ci şi reproiectării ameliorative a cercetării, proiectării şi desfăşurării educaţiei copiilor capabili de performanţă.

Strategiile psihopedagogice de identificare trebuie concepute dintr-o perspectivă dinamică. Identificarea aptitudinilor este un proces continuu, concurent cu însăşi dezvoltarea ontogenetică. Caracteristicile psihocomportamentale apar, se schimbă în natură şi intensităţi, evoluează, involuează sau stagnează pe parcursul vieţii. Înalta abilitate cunoaşte şi ea perioade de evoluţie accelerată şi încetinită, reclamând o asistenţă educaţională diferenţiată intra-individual, pentru fiecare fază. În general, în primele stadii ale copilăriei, procedeele de identificare se centrează pe diagnosticarea aptitudinilor generale, urmând apoi să discrimineze din ce în ce mai nuanţat aptitudinile speciale în formele lor de manifestare specifice fiecărui individ.

BCU IASI

Referinţe bibliografice

1. Adderholdt-Elliot, M., Algozzine, K., Algozzine, B., & Hanez, K., 1991, *Current state practices in educating students who are gifted and talented*, in „Roeper Review", 14, 20-23.
2. Ashman, S.S., & Vickelich, C. Oxford, 1983, *The effects of different types of nomination forms on teachers' identification of gifted children*, in „Psychology in schools", vol. 20, October.
3. Baldwin, L.A.E., 1932, *A study of factors usually associated with high school male leadership*, teză de doctorat nepublicată, Ohio State University.
4. Bonney, M.E., *The constancy of sociometric scores and their relationship to teacher judgements of social success and to personality self-ratings*, in „Sociometry", 1943, 6, 409-424, apud J. Renzulli, R. Hartman, „Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students", in „Exceptional Children", noiembrie, 1971.
5. Bârsănescu, Şt. 1948, „Pedagogia marilor filosofi şi literaţi contemporani", Curs ţinut în anul 1947, Univ. „Al.I.Cuza", Iaşi.
6. Bloom, B.S. (coord.), 1985, *Developing talent in young people*, Ballantine, New York.
7. Borland, J.H., 1986, *IQ tests: throwing out the bathwater, saving the baby*, in „Roeper Review", 8-3.
8. Buchanan N.K., & Feldhusen, J.F. (coord.), 1991, *Conducting research and evaluation in gifted education. A handbook of methods and applications*, Teachers College Press, New York.
9. Buhler, E.O., Guirl, E.N., 1963, „The more able student: Described and rated", in Crow, L.D., Crow, A. (coord.), *Educating the academically able*, David McKay, New York.
10. Bunbury, H.M., & Wellington, B. 1989 *Designing and using peer nomination forms*, „Gifted Child Quartely", 33, 4.
11. Carroll, H., 1940, *Genius in the making*, Mc Graw, New York.
12. Clark, D.A. (1992), „Human expertise, statistical models and knowledge-based systems" in Wright, G. & Bolger, F., (coord.), *Expertise and decision support*. Plenum Press, New York.
13. Colleman, L.J., 1994, *Portofolio Assessement: A Key to Identifying Hidden Talents and Empowering Teachers of Young Children*, in „Gifted Child Quarterly", 38, 2, pp. 65-70.
14. Davidson, J.E. & Sternberg, R.J., 1984, *The role of insight in intellectual giftedness*, in „Gifted Child Quarterly", 28, 58-64.
15. Egan, O. & Archer, P., 1985, *The accuracy of teachers' ratings of ability: A regression model* in „American Educational Research Journal", 22, 25-34.
16. Făcăoaru, C. & Bittner, R., 1987, *Kognitionspszchologische Ansatze der Hochbegabungs-diagnostik* in „Zeitschrift fur Differentielle und Diagnostische Psychologie", 8, 193-205.
17. Felder, R.M., 1986, *Identifying and dealing with excepcionally gifted children: the half-blind leading the sighted*", in „Roeper Review", 8-3.
18. Feldhusen, J.F., 1992, „Identification of gifted and talented youth" in Wang, M.C., Reynolds, M.C. & Walberg, H.C., (coord.), *Handbook of special education*, vol. IV, pp. 7-22, Pergamon Press, Oxford.
19. Frasier, M.M., 1991, *Disadvantaged and culturally diverse gifted students*, in „Journal for the education for the gifted", 14.
20. Gagné, F., 1989, *Peer nomination as psychometric instrument*, in „Gifted Child Quartely", 33, 2.
21. Gallagher, J.J., 1991, „Issues in education of gifted students", Colangelo, N., Davis, G.A. (coord.) *Handbook of gifted education*, Allyn and Bacon, Boston.
22. Gardner, H., 1983, *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, Collins, Glasgow, UK.
23. Hany, E.A., 1988, *Programmevaluation in der Hochbegabtenforderung*, in „Psychologie in Erziehung und Unterricht", 35.
24. Hany, E.A., 1992, *Identifikation von Hochbegabten im schlalter*, Hogrefe, Göttingen.
25. Hany, E.A., 1994, „Methodological problems and Issues Concerning Identification", in Heller, K.A., Mönks, F.J. şi Passow, A.H., (coord.), *International Handbook of research and development of giftedness and talent*, Pergamon Press, Oxford, pp. 209-227.

26. Heller, K.A., 1991, *The nature and development of giftedness : a longitudinal study*, in „European Journal for HIGH ability", 2.
27. Heller, K.A., Perleth C., Sierwald W., 1990, „The Munich longitudinal study of giftedness", in Bailey, S., Braggett, E., Robinson, M. (coord.) *The challange of excellence* Barker & Co., Melbourne, şi *Russia publication : Longitjudnoje issledovanije odarennosti*, in „Voprosy psichologii", 2.
28. Leyden, S., 1988, *Helping the child with exceptional ability*, Croom Helm, London.
29. Marland, S.P., 1972, *Education for the gifted and talented*, US Office of Education, Washington DC.
30. Mc Bride, N., 1992, „Early identification of the gifted and talented students : where do teachers stand ? ", *Gifted Education International*, vol. 8.
31. Parker, J.G., & Asher, S.R., 1987, *Peer relations and later personal adjustement : are low-accepted children at risk ?*, in „Psychologycal Bulletin", 102, 3.
32. Parkinson, M.L., 1989, „Early identification and educational intervention of preschool gifted children", Actele primului Congres Internaţional al Eurotalent.
33. Renzulli, J., Hartman, R., 1971, *Scale for rating behavioral characteristics of superior students*, in „Exceptional Children", noiembrie.
34. Piechovsky, M.M., 1989, „Development potential and growth of the self", in Van Tassel-Baska, J.V., & Olszewski-Kubelius, P., (coord.), *Patterns of influence on gifted learners : The home, the self and the school*. Teachers College Press, New York.
35. Piechovsky, M.M., 1991, „Emotional development and emotional giftedness", in Colangelo, N., & Davis, G.A., (coord.), *Handbook of gifted education*, Allyn and Bacon, Boston MA.
36. Renzulli, J., Reis, S.M., Smith, L.H., 1981, *The Revolving Door Identification Model*, Creative Learning Press, Inc.,Connecticut.
37. Renzulli, J.S., 1990, *Torturing data until they confess : An analysis of the analysis of the three-ring conception of giftedness*, in „Journal for the education of the gifted", 13.
38. Renzulli, J. & Reis, S.M., 1991, *The reform movement and the quiet crisis in gifted education*, in „Gifted Child Quarterly", 35.
39. Richert, E.S., 1982, *National Report on identification, assessement and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth*, Educational Improvement Center, Sewell, New-Jersey.
40. Roşca, A., 1930, *Măsurarea inteligenţei şi debilitatea mintală*, Cartea Românească, Cluj.
41. Roşca, A., 1972, *Aptitudinile*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
42. Roşca, A., 1981, *Creativitatea generală*, Editura Academiei, Bucureşti.
43. Schack, G.D. & Starko, A.J., 1990, *Identification of gifted students : an analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers and teachers of the gifted*, in „Journal for the Education of the Gifted", vol. 13, 4.
44. Terman, L. & Oden, M., 1925, *Mental and phisical traits of a thousand gifted children*, Stanford Univ. Press, Stanford, C.A.
45. Tyerman, M.J., 1986, *Gifted children and their identification : Learning ability not intelligence*, in „Gifted Education International", 4, 81-84.
46. Urban, K.K., 1990, „Identification : Theoretical Considerations about a dependency structure and a new further-diagnostic approch", in Bailey, S., Braggett, E. & Robinson, M., (coord.), *The challange of excellence : A vision splendid*, Australian Association for the Education of the Gifted and Talented, Wagga.
47. Vigotsky, L., 1978, *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Capitolul VI

Forme specifice de organizare administrativă a procesului de învăţământ. Studii de caz

„Tratează oamenii după cum şi-ar fi dorit ei să fie şi îi vei ajuta astfel să devină ceea ce ei sunt capabili să fie."

Goethe

Segregarea (gruparea) aptitudinală a elevilor

Cele mai teoretizate şi mai experimentate forme de organizare ale învăţământului pentru elevii dotaţi sunt: 1. şcolile; 2. clasele şi 3. grupele speciale. În cadrul acestora, reputatul partizan al segregării elevilor cu aptitudini înalte, pedagogul american L.A. Flieger[1] a identificat mai multe „forme de adaptări administrative", pe care le-a sistematizat astfel:

a. gruparea în funcţie de nivelul capacităţii intelectuale globale;
b. împărţirea elevilor pe grupe omogene de aptitudini intelectuale specifice;
c. gruparea în funcţie de talentele artistice şi sportive manifestate.

Exemplele pe care le propunem în continuare au fost selecţionate din bibliografia consultată, urmărind să satisfacă următoarele condiţii:

- să reflecte o perioadă cât mai îndelungată de timp;
- să fie reprezentative pentru experienţa în domeniu a celor mai avansate sisteme educaţionale naţionale, la epoca respectivă;
- să fi constituit obiectul unei cercetări psihopedagogice sistematice, coordonată de experţi;
- comunitatea ştiinţifică de astăzi să le recunoască drept succese ale practicii instructiv-educative sau ca puncte de referinţă pentru cercetarea pedagogică.

1. Şcolile speciale

Organizarea lor s-a axat pe ipoteza că separarea elevilor într-un cadru aptitudinal omogen, în vederea parcurgerii unui curriculum special, stimulator şi în conformitate cu posibilităţile lor superioare, măreşte succesul personal al acestora şi este rentabilă pentru societate. Funcţionarea şcolilor speciale a evidenţiat o serie de *avantaje*:

– asigurarea unei culturi generale superioare, pentru acei copii care şi-au dovedit aptitudini şcolare globale, nemanifestându-şi încă înclinaţiile speciale;

- dezvoltarea aptitudinilor speciale;
- interstimularea;
- atragerea unor educatori cu calificare profesională înaltă şi, în general, specializaţi pentru activitatea didactică specială cu elevii dotaţi;
- existenţa unui nivel ridicat al moralului de grup, potenţat de ataşamentul faţă de şcoală, tradiţiile şi „ritualurile" acesteia;
- organizarea activităţii didactice în clase de dimensiuni mai mici;
- o dotare materială superioară;
- sprijinul şi colaborarea părinţilor şi a autorităţilor locale. Gradul de implicare al acestora în susţinerea materială şi morală a demersurilor profesorilor în favoarea elevilor dotaţi este considerat a fi mai mare în asemenea şcoli.

Avantajele nu pot fi însă fructificate pe deplin. Aceeaşi situaţie educaţională care generează condiţiile dezvoltării potenţialului individual sau colectiv până la performanţă este totodată o sursă potenţială de dezavantajare, pe alte planuri, a indivizilor dotaţi. Existenţa *de jure* sau *de facto*, urmărită pe parcursul mai multor decenii, a unor şcoli speciale pentru dotaţi, organizate pe diverse meridiane, permite reliefarea unor dezavantaje ce se transpun într-o gamă variată de intensităţi şi nuanţări: *condiţionare, restricţionare, periclitare*. Criticile emise atât de specialişti în psihopedagogie, cât şi de reprezentanţi ai altor categorii profesionale, social-administrative, culturale, confesionale etc. îşi extrag argumentaţia fie din fenomenele reale, constatate direct în praxisul educaţional sau în cadrul unor experimente pedagogice special iniţiate, fie din deducţii şi supoziţii care uneori sunt suficient de plauzibile pentru a fi tratate cu toată consideraţia. Cel mai adesea sunt evidenţiate următoarele *aspecte negative*:

- „segregarea" copiilor cu aptitudini supramedii, ca pericol social în sine;
- suprasolicitarea elevilor;
- riscul mărit de inadaptare socială a copiilor capabili de performanţe academice, generat de izolarea acestora de contextul social al generaţiei de vârstă;
- reducerea ocaziilor acestor copii de a se manifesta ca lideri, într-o măsură mult mai mare decât atunci când se repartizează natural, în şcolile obişnuite;
- pericolul stimulării unui „spirit de elită", a meritocraţiei, a „aristocraţiei şcolare" şi a snobismului,
- demoralizarea elevilor de elită, stimularea sentimentului de inferioritate, fenomene mai intens trăite de indivizii supramediu dotaţi;
- privarea copiilor medii de stimularea intelectuală favorizată de contactul cu copiii dotaţi.

Exemple de şcoli speciale

A. Şcoala înfiinţată încă din 1920 de Leta Hollingworth pe lângă colegiul Hunter din New York cuprinde elevi din clasele a III-a şi a IV-a, cu un QI de peste 130, obţinut la aplicarea unei baterii special construite pentru această selecţie[2] şi cu rezultate pozitive la interviuri (intervievaţi fiind şi părinţii). Curriculum-ul este variat şi orientat prioritar spre dezvoltarea responsabilităţii şi a spiritului de iniţiativă. Aceleaşi principii şi strategii (aplicate la nivelul şcolii secundare) au stat şi la baza organizării celebrei *Bronx High School of Sciece*, New York, sub direcţia lui Morris Meister[3].

B. Şcoala internat independentă Millfield din Anglia a selecţionat elevi pe baza unor teste severe de potenţial intelectual şi de aptitudini speciale. Taxele şcolare foarte mari au restrâns dimensiunile universului selecţionat, deşi prin acordarea unor burse au fost admişi şi elevi supramediu dotaţi aptitudinal, dar din familii mai puţin înstărite. Clasele sunt constituite, în medie, din 10-12 copii, fiecare elev având un program personal. Accentul activităţii didactice este pus pe studiul individual şi pe urmărirea şi asistarea intereselor cognitive ale elevilor.

C. Şcoala secundară de la Akademgorodok, de pe lângă Universitatea din Novosibirsk, cu o experienţă de peste 40 de ani, este specializată în dezvoltarea aptitudinilor academice (matematică, fizică şi chimie). Predarea este asigurată de cadre didactice universitare, îndrumarea este individualizată, baza materială şi informaţională este generoasă.

D. Actuala şcoală „Yehudi Menuhin", Anglia (condusă un timp de cunoscutul muzician) reclamă pe lângă un talent special şi o înaltă capacitate intelectuală globală, deoarece programul de aici îşi propune, în afara pregătirii de profil, şi formarea unei aprofundate culturi generale. Copiii talentaţi, ai căror părinţi nu pot plăti taxele de şcolarizare, sunt sponsorizaţi de autorităţile locale de învăţământ.

E. Cademuir International School este o şcoală privată, pentru elevi între 6 şi 18 ani, înfiinţată în Scoţia în 1990. Curriculum-ul oferit aici vizează atât trebuinţele specifice elevilor cu aptitudini înalte şi cu succes şcolar, cât şi ale celor cu subrealizare şcolară, în ciuda potenţialelor intelectuale înalte diagnosticate prin probe psihologice. Numărul elevilor cuprinşi este în mod intenţionat mic pentru a se asigura maximum de flexibilitate curriculum-ului şi o cât mai accentuată individualizare (10-15 elevi/clasă; o clasă/un nivel de învăţământ). Şcoala are un ethos şi o atmosferă europeană interculturală; în 1993, 20% dintre elevi proveneau din Spania, Germania şi Olanda, fiind singura şcoală internaţională de acest tip, din Europa.

Principalele *avantaje* ale modelului de învăţământ din această şcoală sunt:

- numărul mic de elevi care revine unui profesor;
- studiul în grupuri mici, delimitate pe criterii de aptitudini, nu de vârstă cronologică;
- accelerarea studiilor în ariile curriculare pentru care un elev manifestă aptitudini şi interese deosebite;
- organizarea unor cursuri de îmbogăţire şi aprofundare a experienţei de învăţare, în Scoţia şi în alte ţări de pe continent;
- suport individual pentru elevii aparţinând categoriilor speciale de indivizi cu aptitudini înalte (de exemplu cu handicap motric, dislexie, dificultăţi emoţionale etc.).

Majoritatea profesorilor care predau în această şcoală au urmat cursuri speciale în problematica dotării aptitudinale superioare. Cursurile postliceale organizate pentru elevii care prin accelerare au absolvit materia la unele discipline cu unul sau mai mulţi ani înaintea examenului de bacalaureat sunt predate de profesori universitari şi se desfăşoară adesea în laboratoarele universităţilor. O atenţie specială este acordată învăţării şi exersării limbilor străine şi comunicării în contexte culturale diferite, în condiţiile în care cei mai mulţi dintre elevi sunt interni. Menţionăm că taxele de şcolarizare sunt foarte mari, ceea ce limitează considerabil segmentul populaţional de selecţie.

2. Clasele speciale

Acestea sunt cu mult mai numeroase şi mai populare comparativ cu şcolile speciale, clasele cu aptitudini omogene, la care se predă la un nivel avansat faţă de cel comun fie la: a) o singură disciplină; b) un set de discipline; c) la toate disciplinele. Acceptarea şi proliferarea lor sunt datorate următoarelor două *avantaje* de ordin economic-administrativ şi ideologic:

- se pot organiza pentru un număr mai redus de elevi decât şcolile speciale, ceea ce le face accesibile din punct de vedere economic pentru aproape fiecare unitate şcolară şi pentru familie;
- „segregarea" de generaţia de vârstă, a elevilor selecţionaţi, este atenuată, elevii dotaţi rămânând integraţi în şcoala obişnuită şi având posibilitatea de a participa la viaţa specifică acesteia. Acelaşi fapt este valabil şi cu referire la „segregarea" profesorilor pentru elevii dotaţi.

Cu ocazia unei anchete semnalate în literatură, pe tema atitudinii profesorilor faţă de formele de organizare separată a învăţământului pentru dotaţi[4], clasele speciale deţin locul I pentru popularitate. Acuzaţiile de elitism şi spirit nedemocratic aduse de părinţi şi educatori sunt mai puţin frecvente şi radicale.

Însă în planul eficienţei pedagogice clasele speciale au mai multe *inconveniente* decât şcolile speciale:

- selecţia elevilor este mai puţin riguroasă şi admiterea mai permisivă;
- încărcătura mai mare de subiectivism în repartizarea profesorilor la aceste clase;
- nivelul pregătirii psihopedagogice şi de specialitate a profesorilor este în general mai coborât decât al celor selecţionaţi pentru predarea în şcolile speciale;
- baza materială şi informaţională la care au acces elevii claselor speciale este mai slabă, fiind proiectată să acopere cerinţele întregii mase de elevi ai şcolii obişnuite, iar timpul de folosire a acestei baze este inevitabil mai mic, fiind partajat cu celelalte clase.

Subliniem totuşi un avantaj net în plan psihopedagogic faţă de şcolile speciale:

- clasele speciale au o deschidere mai mare în dublu sens, cel al permeabilităţii (pe parcursul anului şcolar) copiilor dotaţi din clasele obiuşnuite, care nu au reuşit iniţial la testele de admitere, şi cel al reintegrării în programul comun, al pseudo-dotaţilor, în condiţiile atenuării sentimentului de eşec şcolar.

Exemple de organizare a învăţământului în clase speciale pentru elevii cu aptitudini înalte:

A. „Clasele cu program avansat"

Au fost înfiinţate în 1922 la Cleveland, Ohio, pentru elevi de vârsta şcolii elementare şi secundare, cu o pregătire şcolară generală înaltă şi QI de peste 125. Programul urmat aici a facilitat ulterior elevilor succese şcolare deosebite: 2/3 din notele la examenul de licenţă s-au încadrat în sfertul superior al distribuţiei naţionale. Acest program a constituit sursa principală de inspiraţie pentru S.R. Laycock în organizarea claselor speciale din Saskatoon, Cleveland şi London, Ontario, cu o existenţă de peste

40 ani (până în anii '70). Deşi strategiile de selecţie şi formare diferă sensibil între cele două localităţi vom încerca să sintetizăm câteva caracteristici comune ale activităţii didactice desfăşurate la clasele gimnaziale:

- identificarea şi selecţia elevilor sunt realizate în clasa a IV-a pe baza testelor de inteligenţă (de grup şi individuale) şi a evaluărilor făcute de profesor după un protocol special. Rezultatele obţinute la orice probe administrate anterior nu se constituie în condiţii sau criterii de selecţie. Clasele speciale funcţionează, după posibilităţi, în una sau mai multe şcoli obişnuite;
- programul este pus în aplicare de o echipă unică de profesori care lucrează sub conducerea aceluiaşi director, uneori în şcoli diferite;
- proiectarea strategiei de identificare şi a curriculum-ului este coordonată de un expert curricular, cu statut de *consultant*;
- elevii selecţionaţi participă la unele activităţi şcolare împreună cu elevii din clasele obişnuite, fapt care înlătură unele dintre dezavantajele de ordin psihologic ale segregării;
- curriculum-ul special este destinat „îmbogăţirii" studiului, exersării abilităţilor intelectuale înalte şi nu accelerării. În cadrul lui se acordă un spaţiu însemnat activităţilor suplimentare, cu caracter aplicativ şi ivestigativ;
- promovarea elevilor se face : a) „în grup" (întreaga clasă); b) pe echipe (în urma realizării unor proiecte de cercetare); c) individual (prin absolvirea unor sarcini personale).

Menţionăm totodată importanţa alocată de program aportului şi colaborării familiilor elevilor dotaţi, care sunt antrenate în primul rând în direcţia cultivării intereselor speciale ale copiilor.

Pentru fostele ţări socialiste din estul Europei, clasele speciale au constituit principala modalitate de asistenţă didactică în licee a elevilor capabili de performanţe academice, focalizată pe matematică (URSS, Bulgaria, Cehoslovacia, Polonia, Ungaria), fizică (URSS, Cehoslovacia, Ungaria), chimie (URSS, Ungaria), biologie (Ungaria, URSS), limbi străine (Cehoslovacia, Ungaria)[5].

În România au fost introduse oficial prin *Circulara nr. 8345/1971 cu privire la organizarea claselor speciale de matamatică, fizică, chimie şi biologie pentru elevii cu aptitudini şi rezultate deosebite la aceste discipline*[6]. Din păcate, nu dispunem de nici un studiu aprofundat, centrat pe efectele, fenomenele psihopedagogice generate de metodele de selecţie, formare şi antrenare a elevilor din liceele româneşti. În general, programele instructiv-educative au fost elaborate de profesori talentaţi, pe baza experienţei didactice acumulate direct în activitatea concretă din clasă. Plasarea pe primele locuri (atât în clasamentele pe echipe, cât şi individuale) a elevilor la competiţiile internaţionale reprezintă desigur un criteriu pentru aprecierea superlativă a acestor programe, dar, considerată în sine, nu are suficientă consistenţă pedagogică.

Sub incidenţa interesului psiho-pedagogului stau, într-o măsură mai mare decât clasamentul competiţional, efectele pe termen lung practicate de aceste programe asupra devenirii proceselor psihice cognitive, motivaţiei, afectivităţii, voinţei şi caracterului. Această tematică ar trebui să constituie una dintre priorităţile cercetării domeniului în ţara noastră şi să antreneze în demersul investigator atât psiho- şi socio-pedagogi, cât şi profesori specialişti în diverse discipline, inspectori şcolari şi părinţi.

Asemenea studii figurează în planul de cercetare ştiinţifică al mai multor institute de cercetare în profil, din toate ţările din estul Europei cu sisteme de învăţământ comparabile cu cel românesc pentru perioada ultimilor 40 de ani[7]. Redăm în sinteză o formă de desfăşurare a programelor instructiv-educative pentru elevii dotaţi prezentată în lucrarea psiho-pedagogului polonez Andrzej Sekowski, *Problematica educaţiei copiilor dotaţi în ţările din centrul şi estul Europei*, publicată în 1991[8].

B. Programe de burse

Ca obiectualizare a iniţiativei *Fundaţiei pentru copiii Poloniei*, cu sediul în Varşovia, s-a instituit de mai mulţi ani un program de burse pentru elevii dotaţi, care permite şcolarizarea în clasele academice (pentru anumite obiecte de studiu) ce facilitează contactul cu reprezentanţi eminenţi din diferite domenii ştiinţifice şi artistice.

Bursierii sunt admişi înaintea absolvirii ciclului gimnazial, în cazul parcurgerii cu rezultate pozitive a programelor individuale de studiu. Repartizarea pe clase vizează stimularea capacităţilor intelectuale şi a talentelor manifestate prioritar de aceşti elevi. În general, sunt reuniţi premianţii competiţiilor naţionale, participanţii şi premianţii la concursurile internaţionale. Din datele studiului (relativ insuficiente) rezultă că identificarea şi selecţionarea elevilor dotaţi este deficitară, favorizându-i pe elevii cu o bună rezistenţă şi adaptare psihologică de tip concurenţial şi eliminând în proporţie semnificativă alte categorii de elevi dotaţi (cu rezultate şcolare mediocre, fără pregătire psihologică pentru competiţii, cu stil de învăţare cooperant etc.). Cu toate acestea, selecţia în clasele academice poloneze oferă posibilitatea organizării calitativ superioare a învăţământului pentru respectiva categorie de dotaţi şi ocazia ghidării învăţării independente, individuale, reprezentând totodată şi o generoasă oportunitate de evoluţie intelectuală sau artistică pentru o mare parte a elevilor capabili, dezavantajaţi de situaţia economică familială sau de rezidenţa în mediul rural şi provincial, sărac în stimuli şi în resurse pentru studiu. Ultimul aspect este reliefat de constatarea autorului că „sărăcia infrastructurilor, dificultăţile de transport şi transfer informaţional şi nivelul educaţional redus" sunt variabilele specifice comunităţilor rurale sau mici care explică de ce pentru copiii talentaţi originari din marile centre culturale este mai uşor să facă o carieră strălucitoare şi superioară nivelului lor de înzestrare naturală.

Un avantaj care delimitează „clasele academice" poloneze de clasele speciale din alte ţări, inclusiv din România, este evitarea efectelor negative ale segregării, întrucât elevii participă în tot restul timpului la programele comune, obligatorii de învăţământ, organizate în şcolile obişnuite din locul lor de rezidenţă la disciplinele pentru care nu manifestă înclinaţii sau interes deosebit.

3. Grupele omogene

Numită şi grupare omogenă, această formă îşi propune reducerea gamei decalajelor inter-individuale de capacitate, inerente în cadrul unei clase obişnuite, astfel încât să se micşoreze diferenţa de nivel de predare intragrupă şi să se mărească diferenţele de nivel de predare intergrupe. În organizarea practică a grupelor de nivel, se disting

două procedee de departajare : constituirea de grupe fixe, în cadrul unei clase, pentru toate disciplinele şi, respectiv, separarea unei grupe mici de copii pentru parcurgerea unei anumite părţi din activitatea cuprinsă în orar sau chiar numai a anumitor subiecte din cadrul unei singure discipline.

Pentru generalizarea înfiinţării grupelor omogene în cadrul claselor obişnuite, pledează următoarele argumente :

- se reduc substanţial acuzaţiile legate de segregare ;
- costurile economice sunt minime, comparativ cu celelalte forme de organizare a învăţământului pentru dotaţi ;
- grupele speciale formate în cadrul unei clase sunt foarte flexibile atât din punctul de vedere al dinamicii compoziţionale pe parcursul anului şcolar în funcţie de evoluţia fiecărui elev din clasă, cât şi din cel al variabilităţii disciplinelor şi ponderii acestora în cadrul programelor speciale în funcţie de interesele şi abilităţile elevilor ;
- se permite realizarea transferurilor pozitive multiple între copiii cu diferite tipuri şi niveluri de abilităţi, în special dacă acestea sunt favorizate şi prin calitatea şi atitudinea personalului didactic.

În contrapartidă, se ridică frecvent câteva probleme :

- elevii selecţionaţi ca fiind relativ omogeni, după un criteriu, rămân totuşi eterogeni sub alte aspecte. De exemplu, grupele constituite din elevi admişi prin compatibilitatea scorurilor globale la testele de inteligenţă, pot fi foarte diferiţi după performanţele obţinute la anumite obiecte de învăţământ sau după interesele cognitive manifestate ;
- tratamentul didactic diferenţiat se reduce la aplicarea unei „programe îmbogăţite", centrată însă insuficient pe aprofundarea conţinutului şi pe elaborarea proiectelor instructiv-educative individuale ;
- acelaşi profesor este nevoit să predea cel puţin la două niveluri diferite, pentru elevii dotaţi şi pentru cei obişnuiţi, fapt care generează supraîncărcarea sarcinii profesionale, cu multiple efecte dezastruoase în timp, atât pentru elevi, cât şi pentru profesori. Dintre acestea, superficialitatea actului instructiv-educaţional ameninţă permanent prin generarea unor situaţii ca : aplicare neadecvată a caracteristicilor de unicitate a fiecărei situaţii din clasă, automatizare, stagnare calitativă, neglijarea evaluării rezultatelor afectiv-atitudinale, pivotarea atenţiei pe unul sau celălalt din cele două segmente ale clasei etc. ;
- profesorii nu sunt selecţionaţi şi pregătiţi în mod special în domeniul pedagogiei elevilor dotaţi. Ca atare, ei nu pot fi obligaţi să instituie un învăţământ special şi, în general, nu sunt stimulaţi material printr-un sistem juridic expres.

În circumstanţe speciale de moral scăzut, în clasele cu grupe omogene, se poate activa entropia în aria motivaţiei pentru studiu şi aspiraţii, determinând un regres unilateral (echilibrarea balanţei motivaţionale a elevilor dotaţi la nivelul elevilor mediocri).

Între anii 1960 şi 1980 s-au iniţiat numeroase investigaţii pedagogice pentru compararea claselor cu grupe omogene cu clasele cu program unic. Rezultatele sunt foarte contradictorii, ceea ce justifică interogaţii asupra rigurozităţii cu care au fost întreprinse cercetările şi, în primul rând, în legătură cu verificarea metodelor de instruire experimentale şi cu similitudinea dintre atitudinea reală a profesorilor faţă de aceste investigaţii şi cea presupusă ca variabilă explanatorie independentă.

În timp ce unii cercetători (Ekstrom, 1959, Goldberg *et al.*, 1966, Esposito, 1973) concluzionează că îmbunătăţirea realizărilor prin grupare este condiţionată necesar de adaptarea conţinutului şi metodelor de instruire pentru fiecare nivel de capacitate, un studiu care şi-a extras datele empirice din şcoli primare britanice (una dintre cele mai extinse cercetări existente în domeniu, efectuată de B. Lunn, 1970) şi un altul întreprins în Suedia, la nivelul ciclului I al şcolii secundare nu au găsit nici o diferenţă semnificativă între progresele înregistrate de elevii dotaţi în clasele experimentale şi, respectiv, în clasele de control. Cea de-a doua constatare vine în sprijinul argumentaţiei lui Jakson, 1964[9], pentru abandonarea practicării acestei forme de diferenţiere care „afectează adaptarea socială şi emoţională" şi nu optimizează rezultatele şcolare.

Exemple:

A. Experimentul *Honorous Programme*

Acest program a fost iniţiat şi imediat abolit în ciclul I al şcolilor secundare dintr-un mare oraş canadian. Gruparea elevilor s-a făcut în cadrul claselor separate pentru dotaţi, care cuprindeau aproximativ 3% dintre elevii identificaţi dintr-un amplu eşantion de absolvenţi ai şcolii elementare. Omogenitatea grupelor era asigurată prin nivelul capacităţii intelectuale generale. O regulă precisă a desfăşurării activităţii instructiv-educative era evitarea accelerării. Scopul declarat al programului a fost cel „de a-i stimula pe elevi să gândească, să creeze şi să înţeleagă" în condiţiile „menţinerii unui standard ridicat la învăţătură şi acceptării responsabilităţii şi rolurilor de conducere într-o societate complexă". În realitate, s-a înregistrat o abatere semnificativă de la curriculum-ul standard, creşteri cantitative şi nu schimbări ale tipului de educaţie. Profesorii au fost special selecţionaţi, dar s-au manifestat rigid, dovedind carenţe în experienţa instruirii individualizate. Faptul că majoritatea cursanţilor (excepţie 6%) au obţinut nota maximă şi calificative mari la examenul pentru ciclul II (clasa a X-a) se poate explica prin selecţia iniţială, în mod prioritar şi, doar în mod secundar, prin urmarea programului special.

Renunţarea la program s-a făcut atât din raţiuni pedagogice, cât şi ca urmare a opoziţiei exercitate de comunitatea local, (părinţii copiilor neadmişi, părinţii copiilor admişi şi supuşi unui efort surmenant), a deteriorării relaţiilor interpersonale dintre elevii grupelor şi *claselor de onoare* şi restul şcolii. Periculozitatea eşecului unui program pentru învăţământul copiilor dotaţi devine deosebit de paralizantă în timp, prin conotaţiile negative ale feed-back-ului fixat în mentalitatea comunităţii. Persistenţa controverselor legate de „programul elitist" în memoria (emoţională mai mult decât raţională) cetăţenilor oraşului canadian a inhibat orice nouă încercare de a veni instrucţional în sprijinul elevilor dotaţi şi a dirijat fondurile financiare iniţial alocate pentru aceasta către domenii „mai liniştite".

B. Clasele speciale în SUA

În SUA, clasele speciale nu s-au bucurat niciodată de o popularitate prea mare. Principala obiecţie ridicată aici este de ordin pedagogic : imposibilitatea planificării şi aplicării unei programe îmbogăţite de către profesori cu o pregătire obişnuită şi în condiţiile

neprivilegiate ale claselor normale, cu efective mari. În forma ei iniţială, această organizare este abandonată, dar se practică totuşi în învăţământul preuniversitar, cu două optimizări esenţiale:

- elevii dotaţi sunt repartizaţi în număr de 3-10 în clase obişnuite de 25-30 elevi. Profesorii clasei sunt secondaţi de un consilier curricular, implicat în planificarea diferenţiată a activităţii elevilor, corespunzător nivelului de abilităţi şi gamei lor de interese. Această variantă a fost aplicată în şcolile elementare din California;
- „gruparea flexibilă" sau „parţială" care se aplică numai o parte din ziua şcolară, când elevii abilitaţi participă exclusivist la programe de învăţământ cu un conţinut mai complex şi exigent. În restul zilei, ei parcurg aceleaşi activităţi şi în cadrul aceloraşi clase cu elevi obişnuiţi. Profesorii cu responsabilităţi în programele speciale au o pregătire psihopedagogică şi de specialitate expresă şi o bogată experienţă didactică. Este varianta cea mai răspândită în învăţământul american actual, dar se practică în corelaţie cu alte forme de organizare diferenţiată, în cadrul unei strategii adaptate cerinţelor concrete din unităţile şcolare.

Interogaţii asupra segregării

Fiecare dintre aceste forme şi variantele lor generează separarea copiilor dotaţi de restul populaţiei şcolare de aceeaşi vîrstă cronologică. Obiecţiile privesc, în general, segregarea socială, etnică, rasială şi nu segregarea aptitudinală, care este *ab ove* un dat ontologic, un aspect fundamental al vieţii, apărut dintr-o procesualitate naturală a cărei instituire teleologică este (pe moment) în conul de umbră al „aflatului" ştiinţific.

Nu numai, dar cel puţin din momentul naşterii, individul este într-un proces simultan de segregare la un anumit nivel al multiplelor dimensiuni existenţiale şi de integrare într-un nivel diferit. Dualitatea segregare-integrare este o realitate funciară a dezvoltării ontogenetice.

Educatorii în drept (familie şi personal didactic) furnizează principala masă a opozanţilor învăţământului separatist, cu excepţia aceluia organizat pentru handicapaţi, neconştientizând că, de fapt, ei înşişi reprezintă principalii susţinători ai segregării în şcoală. Ce altceva decât o formă a segregării este gruparea cronologică a elevilor? O investigaţie desfăşurată asupra unui lot de elevi de şcoală elementară în Germania anilor '70 a evidenţiat existenţa unor diferenţe de până la 6 ani vârstă intelectuală între copiii cu aceeaşi vârstă cronologică. Izolând teoretic factorul dezvoltare intelectuală, putem afirma că elevii cei mai dotaţi sunt separaţi în şcolile obişnuite prin bariere cronologice de grupul lor de apartenenţă, constituit pe criteriul nivelului mental.

Pe de altă parte, a accepta gruparea elevilor pe baza nivelului de dezvoltare a abilităţilor personale implică admiterea unui sistem de selecţie. Istoria pedagogiei atestă că nici un sistem de evaluare nu este infailibil, în special în componenţa lui funcţional-prognostică. Atât succesul, cât şi eşecul copiilor la testele de selecţie sunt susceptibile să se transforme în profeţii care se împlinesc. Studiile longitudinale pledează pentru ideea că drumul vieţii unui copil este într-o mare măsură determinat de evaluarea făcută de către unul sau mai mulţi profesori asupra rezultatelor lui la vârsta de admitere în formele de învăţământ pentru dotaţi organizate pentru şcoala primară, gimnazială, liceală. *În ce măsură deciziile luate de profesori la o vârstă timpurie a*

individului devin ireversibile ? Evident, transferurile către programele instructiv-educative avansate sunt oricând posibile formal, dar câţi dintre elevii respinşi iniţial şi urmând unul sau mai mulţi ani în şcolile obişnuite au şanse reale de a reuşi altă dată în competiţie cu elevii pregătiţi în programe speciale ?

Formele separatiste de învăţământ pentru dotaţi cer mult efort şi induc frustrare, tensiune şi stress într-o măsură mai mare decât şcolile obişnuite. *Care este variaţia (fără efecte psiho-patologice) pragurilor de toleranţă la aceste fenomene, a elevilor dotaţi ? Cum pot fi susţinuţi de şcoală, familie, prieteni ?* Formulând răspunsuri la asemenea întrebări unii psihopedagogi [10] insistă asupra „supleţei copiilor" care îi face capabili să înfrunte fără dezechilibre situaţii stressante şi dificile, precum şi asupra sensibilităţii şi tactului de care trebuie să dea dovadă părinţii şi oamenii şcolii pentru a preîntâmpina dimensionarea catastrofică a unui eşec în mintea copilului, susţinându-l în vederea încercărilor următoare şi diminuând în intensitate sentimentul de inferioritate, convingându-i că pot deveni cel puţin la fel de performanţi ca unii dintre elevii „învingători".

De pe poziţii pragmatice se conturează interogaţia referitoare la raporturile dintre realizările şcolare şi proporţia elevilor ce beneficiază de programe pentru dotaţi. Concluzia studiului comparativ asupra performanţelor şcolare la matematică, realizat de Husen şi colaboratorii săi, este că realizările nu devin mai mari dacă se restrânge educaţia la câţiva elevi sau că educarea unui număr mai mare de elevi la niveluri superioare nu conduce la scăderea rezultatelor şcolare [11]. De exemplu, în 1967, numai 8-12% dintre copiii din Europa de nord-vest frecventau programele pentru dotaţi, la 12 ani, faţă de 70% în SUA. În mod normal, scorurile medii la matematică ale eşantionului din SUA au fost mai mici decât scorurile medii ale unui eşantion foarte exigent selecţionat din Belgia. Totuşi, procentajul populaţiei totale de 18 ani care a atins un standard înalt la matematică este mai mare în SUA. Pretenţiosul sistem de selecţie european a exclus de la matematicile superioare un număr mare de elevi, în timp ce sistemul mai permisibil din SUA le-a acordat această şansă, pe baza unor disponibilităţi bugetare mai mari.

Accelerarea studiilor

Prin definiţie, strategia accelerării permite reducerea perioadei de educaţie formală, prin asigurarea condiţiilor de progres în ritmul propriu elevilor cu aptitudini înalte (Fliegler, Vernon). Redăm în sinteză [12] principalele forme ale accelerării studiilor, aplicate în practica educaţională, de la începutul secolului şi până în prezent.

1. Admiterea devansată în clasa I

Analiza comparată a regulamentelor actuale de admitere în prima clasă şcolară, din numeroase sisteme naţionale de învăţământ, relevă o gamă variată de concepţii. Dacă în deceniile trecute majoritatea legislaţiilor şcolare impuneau un minim de vârstă rigid, acum se constată o mai mare flexibilitate manifestată în concesii de la 6 luni la 3 ani avans. În unele ţări (Canada şi Anglia) s-a instituit o admitere dublă pe an. Vârsta de admitere variază între 4,9 ani (SUA) şi peste 8 ani, ponderea maximă centrându-se în jurul vârstei de 6 ani.

Parcurgând lista argumentelor pro şi contra admiterii devansate, se evidenţiază faptul că maximum de funcţionalitate este realizat atunci când ea se aplică unui număr limitat de copii precoce sub aspectul întreit al calităţilor intelectuale, fizice şi sociale, diagnosticate prin procedee specializate (de exemplu teste formale şi informale, interviuri cu părinţii şi educatoarele – când copilul are experienţă de preşcolarizare). Cele mai avansate cercetări psihopedagogice s-au întreprins (1930-1992) în America de Nord şi Europa Occidentală. Am ales două cunoscute experienţe [13], plasate la începutul şi, respectiv, sfârşitul intervalului menţionat şi, comparând concluziile, redăm pe cele compatibile, deci cu cel mai mare grad de fiabilitate:

- copiii cu disponibilităţi aptitudinale deosebite, admişi în devans îşi menţin precocitatea pe tot parcursul şcolarizării;
- admitera devansată nu accentuează superioritatea la învăţătură, dar reprezintă un procedeu eficient de identificare a elevilor cu calităţi superioare;
- proiectele de admitere devansată trebuie să prevadă măsuri ulterioare de identificare a pseudo-dotaţilor. Din totalul elevilor înscrişi în clasa I mai devreme de 6 ani, în şcolile din Geneva, pe parcursul a 4 ani (1984-1988), doar 55% au reuşit la testele de admitere în clasa a II-a. Menţionăm că şcolarizarea s-a făcut în clase obişnuite.

2. Telescoparea claselor

Strategia se referă la pregătirea concomitentă a două clase, în şcoala elementară şi „sărirea unor ani de studiu" la facultate prin încredinţarea elevilor dotaţi din şcoala secundară unei activităţi de nivelul facultăţii şi prin acordarea unui avans dacă reuşesc cu succes la examenul de admitere. Acest sistem are tradiţie în şcolile secundare americane, unde a fost iniţiat începând cu anii '50. Numeroşi pedagogi, în special europeni, susţin cu argumente credibile evitarea acestei variante în şcoala secundară, în favoarea aprofundării programei prin activităţi independente.

3. Întrepătrunderea claselor

Această strategie se realizează prin acoperirea în 2-3 ani a conţinuturilor transmise în mod normal în 3-4 ani. Aplicarea acestei forme de accelerare generează constituirea claselor speciale, uneori pentru un program de vară de 6 săptămâni, în care se parcurge un curriculum special. Fără a se bucura de avizul pe deplin favorabil al pedagogilor, această variantă este recomandată într-o măsură mai mare decât precedenta.

4. Progresul continuu

Este un proiect de program fără clase, numit şi „sistemul nivelurilor", al „unităţilor" sau al „creditelor". Activitatea dintr-un întreg ciclu şcolar se desfăşoară prin cursuri interşanjabile, parcurse în ritm propriu. Se manifestă un curent favorabil, în întreaga lume, pentru acest sistem aplicat iniţial în SUA. Deşi este apreciat pozitiv de pedagogi, obiectualizarea sa este îngreunată, până la a fi iluzorie, în cele mai multe ţări, organizarea şi administrarea dovedindu-se complicate şi costisitoare. Şcolile americane care au depăşit cu succes detaliile procedurale îl recomandă ca o garanţie potenţială a reformării şi actualizării continue a curriculum-ului şi a deschiderii către

inovaţii în învăţământ (programul elaborat de *Centrul de cercetări şi dezvoltare a învăţării de pe lângă Universitatea din Pittsburg*) [14]. În corelaţie, se poate aplica şi un al cincilea sistem de accelerare experimentat tot în SUA: „cursurile suplimentare la şcoala secundară şi admiterea devansată la facultate", sistem axat pe flexibilizarea programului şi pe o multitudine de cursuri opţionale şi facultative introduse în planul de învăţământ.

Pe ansamblu, apreciem că atât experţii, cât şi profesorii practicieni au tendinţa să dezaprobe accelerarea, fapt care nu justifică însă abandonarea acestei strategii, mai ales ţinând seama că majoritatea opozanţilor sunt periculos de convinşi de inviolabilitatea curriculum-ului tradiţional. De altfel, Terman, în volumul IV al studiilor sale fundamentale despre copiii dotaţi, a demonstrat că dezvoltarea personalităţii şi a capacităţior intelectuale este mai prejudiciată atunci când acestor copii li se refuză, decât atunci când li se permite accelerarea [15]. Aşa după cum rezultă din prezentarea ultimului program de accelerare a studiilor (vezi nota 14), prin asumarea responsabilităţilor psihopedagogice şi a cheltuielilor materiale la parametrii optimi, unele variante sunt preferabile strategiilor de separare.

Îmbogăţirea programelor de şcolarizare

Conceptul de îmbogăţire *(enrichement)* cu referire la curriculum nu dispune încă de o definire clară. În unele surse, termenul desemnează activităţile extraşcolare, în general, inclusiv cele iniţiate cu scopul de a veni în sprijinul retardaţilor, iar în altele este folosit cu semnificaţia de activităţi curriculare adiţionale programei şcolare desfăşurate în clasă. După A.H. Passow [16], sensul iniţial al conceptului era de „selecţie şi organizare a exigenţelor de învăţare corespunzător personalităţii individuale". Prin folosire insistentă în domeniul pedagogiei dotaţilor, termenul a îmbrăcat conotaţia de „educaţie rezervată excelenţelor".

Ca modalitate de suplimentare-aprofundare a pregătirii destinate elevilor cu aptitudini înalte, „îmbogăţirea" prezintă avantajul adaptării programului instructiv-educativ la posibilităţile şi interesele acestora, fără a-i izola de mediul şcolar obişnuit. Pentru principala obiecţie referitoare la riscul supraîncărcării, există contraargumentul bazat pe invocarea ritmului accelerat şi a capacităţii mai mari de cuprindere a sarcinilor de studiu manifestată de elevii talentaţi. Practicarea acestei forme de organizare a învăţământului este condiţionată de existenţa unei baze materiale avansate şi de calitatea profesională a cadrelor didactice.

Primele programe îmbogăţite s-au experimentat în clase eterogene şi nu au condus la rezultate încurajatoare, generând plictiseală, oboseală şi dezinteres [17]. Investigaţiile întreprinse asupra lor de două personalităţi ale domeniului (J. Hallagher şi T. Crowder) au reliefat oportunitatea grupării speciale a elevilor dotaţi pentru parcurgerea unor cursuri suplimentare „îmbogăţite", adecvate intereselor şi nevoilor acestora. Astăzi se înregistrează o largă paletă de forme de curriculum îmbogăţit:

- reducerea la minimum a programelor obligatorii (un nucleu de cunoştinţe), în avantajul opţiunilor multiple pentru cursurile ce răspund intereselor particulare;
- scutirea elevilor de anumite cursuri „obligatorii", pentru ca aceştia să-şi intensifice eforturile în direcţia compatibilă înclinaţiilor speciale;
- organizarea de „ateliere" sau „cercuri" pe discipline;

- inițierea unor proiecte de cercetare;
- audierile regulate de conferințe, accesul la viața comunităților profesionale;
- studiul individual dirijat;
- „tabere", „sesiuni", „academii" sau „școli de vară" organizate în vacanțele școlare.

Cotele maxime ale inventivității în materie de programe îmbogățite se înregistrează în școlile din SUA, pe fondul unei generoase imersii financiare de multiplă proveniență. În Europa, inclusiv partea central-estică, după 1989, „îmbogățirea" se datorează în principal, activismului asociațiilor și fundațiilor special constituite sau aportului comunităților locale. În Anglia, de pildă, *National Association for Gifted Children (N.A.C.G.)*, creată de părinți, organizează sesiuni de asistență pe domenii academice, în week-end și școli de vară, iar *National Association for Curriculum Enrichment (N.A.C.E.)*, creată pentru educatorii elevilor dotați, în 1982, împreună cu *Centrul de elaborare a programelor* din Lancaster, oferă materiale didactice speciale pentru activitățile îmbogățite. Fundația privată *Potential Trust* organizează tabere de vară cu activități speciale pentru elevii dotați, cu un QI foarte înalt (în același mod ca MENSA și școala Cademuir, Scoția), iar sectorul industrial finanțează proiecte competiționale pe profil.

Taberele organizate de organizația polonezâ anterior menționată, pentru elevii cu înclinații la matematică, fizică, arte vizuale și muzică și realizate cu sprijinul unor personalități ale domeniilor vizate, constituie un exemplu oarecum simetric pentru această zonă geografică. Ele s-au inspirat după modelul celor din SUA și al celor din Europa Occidentală. În cadrul taberelor se derulează două proiecte educaționale de care beneficiază alternativ toți elevii și care sunt elaborate pe baza a două concepții pedagogice complementare:

1. aprofundarea cunoștințelor, dezvoltarea abilităților și satisfacerea intereselor cognitive speciale în tabere cu programe instructiv-educative axate pe un anumit domeniu academic;
2. extinderea și diversificarea formației intelectuale în tabere cu programe instructiv-educative axate pe cultura generală. Semnificativ este și accentul pus în aceste proiecte pe cultura relațiilor interpersonale și pe interstimularea elevilor dotați.

Credem că pentru a aduce reale beneficii copiilor cu dotare aptitudinală supramedie, măsurile de „îmbogățire" ar trebui concepute în programe complexe, în combinație cu gruparea aptitudinală și accelerarea. Aceste programe ar trebui desfășurate pe durată lungă. Obiectivele lor ar putea avansa dincolo de exersarea abilităților, formarea deprinderilor de studiu, creștera motivației superioare etc., către descoperirea și stimularea unor noi direcții de studiu, formarea, conștientizarea și optimizarea stilului personal de viață, relevarea de sine, trezirea mai devreme a ființei spirituale a fiecăruia. Strategia aceasta capătă o semnificație aparte prin raportare la exigențele educației permanente și la dezideratul corelării tipurilor de învățământ formal și nonformal. Proiectele la care ne-am referit permit părinților și elevilor să opteze între o multitudine de alternative pentru diferite niveluri de capacități și înclinații.

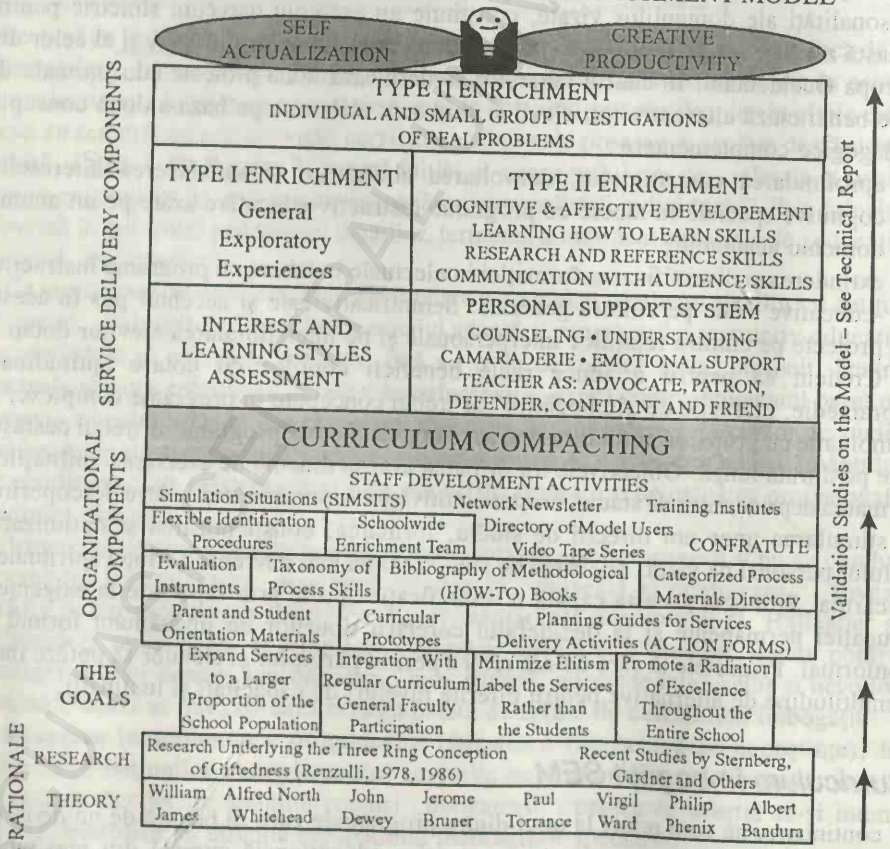
Curriculum îmbogățit SEM

În continuare, ne vom referi la unul dintre programele care se bucură de un deosebit succes, având numeroase aplicații în practica educațională curentă din mai multe

ţări: *The Schoolwide Enrichment Model (SEM).* Prima variantă a modelului care fundamentează teoretic acest program a fost publicată de J. Renzulli, în 1977, sub titlul: *The Enrichment Triad Model.* Actualul SEM este rezultatul a douăzeci de ani de experimente şi de reconstrucţie, la care şi-au adus contribuţia educatori practicieni şi cercetători din SUA şi alte ţări. Programul a fost iniţial pretestat în 11 şcoli americane din zone urbane, rurale şi din suburbii. Ulterior fazei experimentale s-au întreprins mai multe investigaţii asupra eficienţei, pertinenţei şi relevanţei sale pe populaţii şcolare eterogene din punctul de vedere al nivelului de susţinere socio-economică şi culturală (Cooper, 1983; Olenchak, 1988; Olenchak şi Renzulli, 1989). În 1994, Renzulli şi Reis au publicat un studiu de sinteză consacrat rezultatelor tuturor aplicaţiilor modelului în lume şi concluziilor cercetărilor aferente acestor aplicaţii. Astfel, s-au reliefat elementele de originalitate ale programului. Acestea reprezintă, totodată, şi motivele principale ale succesului de care se bucură programul la elevi, profesori şi părinţi:

- integrarea sa în programul şcolii obişnuite prin „compactizarea curriculum-ului";
- combinarea modelului teoretic iniţial (*The Enrichment Triad Model*) cu o strategie flexibilă de identificare a predispoziţiilor aptitudinale (*The Revolving Door Identification Model*, Renzulli, Reis şi Smith, 1981).

OVERVIEW OF THE SCHOOLWIDE ENRICHMENT MODEL



SEM – Teorie, finalităţi, organizare, realizare didactică. Imagine de ansamblu.

Compactizarea curriculum-ului presupune modificarea curriculum-ului formal în direcţia înlăturării repetiţiilor şi exerciţiilor facile, fără o utilitate relevantă pentru copiii cu niveluri superioare de performanţă şcolară. Timpul astfel câştigat este alocat ulterior, prin modalităţi pedagogice speciale şi cu profesori speciali, îmbogăţirii şi aprofundării experienţelor de învăţare.

Identificarea şi selecţia elevilor pentru a participa la aceste programe se face conform strategiei de selecţie prezentate în capitolul V, 3.

Tipurile de îmbogăţire a curriculum-ului:

Tipul I – experienţe general exploratorii. Elevii sunt expuşi unei largi varietăţi de stimuli cognitivi şi afectivi, alţii decât cei oferiţi în programele şcolare curente. Pentru aceasta sunt concepute diverse activităţi de învăţare-explorare cu specialişti invitaţi, în cadrul unor excursii tematice, prin demonstraţii speciale axate pe subiecte incitante şi cât mai diferite. Scopul principal este acela de a oferi elevilor şansa de a-şi identifica cât mai clar aria de interese şi apoi de a-şi delimita domeniile specifice de studiu.

Tipul II – activităţi pe grupuri de antrenament. Sunt concepute experienţe specifice de învăţare prin metode şi mijloace didactice orientate pe dezvoltarea proceselor intelective şi emoţionale. Aceste activităţi se desfăşoară atât în clasele obişnuite, cât şi în „camera de resurse" şi includ:

- activităţi de exersare a gândirii critice, creative şi de dezvoltare afectivă;
- o gamă largă de procedee pentru „a învăţa cum să înveţi";
- formarea deprinderilor pentru abordarea unor niveluri mai înalte de cunoaştere;
- tehnici de comunicare orală, scrisă şi vizuală.

Tipul III – investigaţii individuale sau pe grupuri mici. Stagiu de investigare şi de realizare sau creaţie a unor produse ştiinţifice, artistice etc. În cadrul acestor programe se aşteaptă un comportament aproape profesional, specializat din partea cursantului, ce implică în mod obligatoriu autodirijare şi responsabilitate.

Toate cele trei tipuri de curriculum sunt concepute şi aplicate unitar, în continuitate progresivă. Tipul III este cel mai avansat şi se adresează numai acelor elevi care pe parcursul activităţilor anterior oferite au obţinut scoruri, rezultate şi calificative superioare. Falşii dotaţi admişi în faza de *screening* în *talent pool* (v. capitolul V, 3) se autoelimină, evitându-se astfel implicarea lor într-un program suprasolicitant. Autorii consideră că cea mai importantă condiţie de succes a unui astfel de program o reprezintă corelarea experienţelor de învăţare concepute în şcoală şi în cele trei tipuri de curriculum special. Fiecare tip este conceput ca parte a unui întreg proces didactic care leagă interesele prezente ale elevului (tipul I) de cele încă în devenire (tipul II), axat pe nivelurile superioare de gândire şi pe deprinderi de investigare şi, apoi, cu cele legate de obiectualizarea intereselor (tipul III) în produse relevante pentru un *modus operandi* creator din partea cursantului.

Pentru evaluarea programului, autorii au elaborat chestionare speciale, relevante pentru grija cu care sunt trataţi elevii şi pentru responsabilitatea actului didactic:

- *Chestionare pentru părinţi, profesori şi elevi: Triad/Revolving Door Program*
  Autori: J. Renzulli, S. Reis, L.H. Smith

Trei instrumente recomandate pentru facilitarea feed-back-ului între părinţi, profesori şi elevi, în urma parcurgerii de către elevi a programului special de cultivare a predispoziţiilor aptitudinale *(The Schoolwide Enrichment Model)*, conceput de

profesori specializaţi în acest sens şi oferit în afara orelor obişnuite de şcoală, dar în interdependenţă cu ele şi prin consultarea profesorilor din şcoală. Menţionăm că pentru anumite activităţi şcolare cu nivel scăzut de dificultate, copiii sunt scutiţi, cu aprobarea şcolii (procedee de compactizare a studiilor). Fiecare instrument este realizat pe baza unor concepte cheie din modelul teoretic al dotării aptitudinale supramedii elaborat de J. Renzulli: dotare supramedie, angajare în sarcină, creativitate (v. capitolul I, 4) şi al identificării, elaborat de acelaşi autor (v. capitolul V, 3).

I. Chestionarul pentru părinţi

Instrucţiuni: Vă rugăm să nu vă scrieţi numele pe acest chestionar. Nu intenţionăm să identificăm persoanele care şi-au exprimat opiniile. Vă rugăm să ne returnaţi chestionarul completat, într-un plic închis, după 2-3 zile. Ne puteţi astfel ajuta să îmbunătăţim programul educaţional oferit copiilor dvs. Vă rugăm să citiţi cu atenţie întrebările. Întrucât în cadrul acestui proiect de cercetare-intervenţie ne adresăm unui număr limitat de părinţi, opinia fiecărui respondent va avea o influenţă importantă asupra rezultatelor analizei. Apreciem deosebit de mult colaborarea şi ajutorul dvs.

Vă sugerăm să citiţi mai întâi tot chestionarul şi apoi să treceţi la formularea răspunsurilor.

1. Aţi participat la atelierul de lucru adresat părinţilor, în care s-a prezentat programul educaţional special al copiilor dvs.?
- ☐ Da
- ☐ Nu

2. Credeţi că sunteţi suficient de informat în legătură cu programul respectiv?
- ☐ Da
- ☐ Nu

3. Sunteţi în temă cu experienţele educaţionale ale copilului dvs., din cadrul programului special?
- ☐ Da
- ☐ Nu

4. Sunteţi în temă cu modalitatea noastră de diferenţiere şi individualizare a educaţiei?
- ☐ Da
- ☐ Nu

5. Sunteţi în temă cu modalitatea de selecţie a copiilor pentru programe educaţionale mai avansate?
- ☐ Da
- ☐ Nu

6. Copilul dvs. a fost inclus într-un program avansat, acest an?
- ☐ Da
- ☐ Nu

7. Dacă răspunsul la întrebarea nr. 6 este „Da", cunoaşteţi ce temă sau proiect de studiu a ales copilul dvs. din cele oferite în cadrul programului?
- ☐ Da
- ☐ Nu

8. Vă sunt cunoscute procedurile de absolvire/ieşire a unui elev din programul avansat?

☐ Da
☐ Nu

9. Aţi fost invitat să vizitaţi locul de desfăşurare a programului („camera de resurse")?

☐ Da
☐ Nu

10. Consideraţi că vi s-au oferit suficiente oportunităţi să fiţi în legătură cu şcoala specială sau să vă întâlniţi cu profesorii pentru a discuta pe tema activităţii copilului dvs.?

☐ Da
☐ Nu

11. Copilul dvs. a întâmpinat anumite probleme, dificultăţi legate de de grupul de colegi din programul special? Dacă da, vă rugăm să relataţi.

☐ Da
☐ Nu

12. Copilul dvs. a avut anumite probleme în şcoala de apartenenţă, în urma implicării în acest program special? Dacă da, vă rugăm să relataţi.

☐ Da
☐ Nu

13. Copilul dvs. s-a exprimat vreodată în sensul că pierde experienţe utile oferite de şcoala normală atunci când este angajat în activităţile şcolii speciale?

☐ Da
☐ Nu

14. Aţi avut vreo discuţie cu profesorii din şcoala obişnuită despre implicarea copilului dvs. în acest program special?

☐ Da
☐ Nu

15. Dacă copilul dvs. va dori să participe şi anul următor la un program special, îl veţi încuraja? Din ce motive?

☐ Da
☐ Nu

16. Copilul dvs. vă vorbeşte despre experienţele lui în cadrul şcolii speciale?

☐ Des
☐ Câteodată
☐ Rar
☐ Niciodată

17. Care din următoarele cuvinte exprimă cel mai bine atitudinea copilului dvs. faţă de activitatea din programul special? (alegeţi unul)

☐ Entuziasmat
☐ Pozitiv
☐ Indiferent
☐ Refractar

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

18. Copilul dvs. îşi exprimă bucuria de a participa la acest program?
- ☐ Des
- ☐ Câteodată
- ☐ Rar
- ☐ Niciodată

19. Care dintre următoarele cuvinte exprimă cel mai bine atitudinea copilului dvs. faţă de gradul de provocare pozitivă a activităţilor din programul special?
- ☐ Foarte provocativ
- ☐ Câteodată provocativ
- ☐ De loc provocativ
- ☐ Nu pot aprecia

20. Vă rugăm să descrieţi câteva schimbări în atitudinea copilului dvs. faţă de şcoala normală, ca rezultat al implicării lui în acest program.

21. Dacă copilul dvs. este angajat în realizarea unui proiect individual sau în grup mic, iniţiat în cadrul progamului special, vă rugăm să comentaţi care este valoarea proiectului în opinia dvs. şi implicarea copilului sub aspectul interesului şi al responsabilităţii manifestate de-a lungul activităţilor.

22. În spaţiul de mai jos, vă rugăm să ne transmiteţi orice părere, comentariu, sugestie aveţi în legătură cu programul special. Suntem deosebit de interesaţi să aflăm opinia dvs. în legătură cu programul desfăşurat în acest an.

II. Chestionarul pentru profesori

Instrucţiuni : Vă rugăm să nu vă scrieţi numele pe acest chestionar. Nu intenţionăm să identificăm persoanele care şi-au exprimat opiniile. Aşteptăm să ne returnaţi chestionarul completat, într-un plic închis, după 2-3 zile.
Ne puteţi astfel ajuta să îmbunătăţim programul educaţional oferit elevilor dvs. Vă rugăm să citiţi cu atenţie întrebările. Întrucât în cadrul acestui proiect de cercetare-intervenţie ne adresăm unui număr limitat de profesori, opinia fiecărui respondent va avea o influenţă importantă asupra rezultatelor analizei. Apreciem deosebit de mult colaborarea şi ajutorul dvs.
Vă sugerăm să citiţi mai întâi tot chestionarul şi apoi să treceţi la formularea răspunsurilor.

1. Sunteţi familiarizat cu problematica programului educaţional special?
- ☐ De loc
- ☐ Oarecum familiarizat
- ☐ Foarte familiarizat
- ☐ Familiarizat destul pentru a-l explica părinţilor

2. Consideraţi că vi s-a oferit suficientă informaţie despre acest program?
- ☐ Da
- ☐ Nu

3. Sunteţi informat despre experienţele de îmbogăţire a cunoştinţelor oferite de acest program?

- ☐ De loc
- ☐ Oarecum familiarizat
- ☐ Foarte familiarizat
- ☐ Familiarizat destul pentru a-l explica părinţilor

4. Sunteţi familiarizat cu procedeele de compactizare a studiilor?

- ☐ De loc
- ☐ Oarecum familiarizat
- ☐ Foarte familiarizat
- ☐ Familiarizat destul pentru a-l explica părinţilor

5. Sunteţi familiarizat cu condiţiile şi modalitatea de a selecţiona şi include un elev într-un program special avansat?

- ☐ De loc
- ☐ Oarecum familiarizat
- ☐ Foarte familiarizat
- ☐ Familiarizat destul pentru a-l explica părinţilor

6. Sunteţi familiarizat cu condiţiile şi modalitatea de a reprimi un elev ce a ieşit (a absolvit sau a fost respins) dintr-un program special?

- ☐ De loc
- ☐ Oarecum familiarizat
- ☐ Foarte familiarizat
- ☐ Familiarizat destul pentru a-l explica părinţilor

7. Credeţi că a cere profesorilor să aplice compactizarea cursurilor pentru elevii ce urmează simultan programe speciale reprezintă o pretenţie exagerată sau solicită o supra-muncă?

- ☐ Adesea
- ☐ Câteodată
- ☐ Rar
- ☐ Niciodată

8. Aţi furnizat vreodată informaţii despre comportamentul copilului în şcoala normală profesorului din „camera de resurse" (şcoala specială)? Dacă nu, de ce?

- ☐ Da
- ☐ Nu

9. Sunteţi mulţumit de recomandările/nominalizările pe care le-aţi făcut pentru a trimite elevii la programele şcolii speciale?

- ☐ De loc satisfăcut
- ☐ Puţin satisfăcut
- ☐ Satisfăcut câteodată
- ☐ Foarte satisfăcut

10. Consideraţi că vi se dă o responsabilitate importantă atunci când vi se cere să nominalizaţi elevii pentru programul special?

- ☐ Da
- ☐ Oarecum
- ☐ Puţin
- ☐ Deloc

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

11. Consideraţi că programul special s-a schimbat ca urmare a faptului că acum se adresează nu doar copiilor pe care testele de inteligenţă şi de cunoştinţe îi situează în topul de 5%? Vă rugăm să explicaţi.

- ☐ Da
- ☐ Nu

12. Credeţi că programul special a pierdut din calitate acum când admite un număr mai mare de elevi decât în trecut?

- ☐ Da
- ☐ Este oarecum mai slab calitativ
- ☐ A scăzut foarte puţin calitativ
- ☐ Nu a scăzut deloc în calitate

13. Programul special vă creează vreo problemă în activitatea obişnuită de clasă?

- ☐ Nici o perturbare
- ☐ Programul obişnuit este oarecum perturbat
- ☐ Programul obişnuit este destul de perturbat
- ☐ Programul obişnuit este foarte perturbat

14. Care dintre cuvintele următoare descriu cel mai bine frecvenţa colaborării cu profesorul din programul special (profesorul de resurse)?

- ☐ Adesea
- ☐ Câteodată
- ☐ Rar
- ☐ Niciodată

15. Care dintre cuvintele următoare descriu cel mai bine atitudinea dvs. generală faţă de colaborarea cu profesorul de resurse?

- ☐ Entuziastă
- ☐ Pozitivă
- ☐ Indiferentă
- ☐ Negativă

16. Vă rugăm să apreciaţi disponibilitatea profesorului de resurse la fiecare din următoarele tipuri de activităţi:

- ☐ Foarte disponibil
- ☐ Câteodată disponibil
- ☐ Rareori disponibil
- ☐ Niciodată disponibil

– activitate specială cu elevii în clasa obişnuită (dacă a fost solicitat):

- ☐ Foarte disponibil
- ☐ Câteodată disponibil
- ☐ Rareori disponibil
- ☐ Niciodată disponibil

17. Consiliere acordată profesorului unei clase obişnuite.

- ☐ Foarte disponibil
- ☐ Câteodată disponibil
- ☐ Rareori disponibil
- ☐ Niciodată disponibil

18. Consiliere dată profesorului în relaţia cu elevii angajaţi în programul special.

- ☐ Foarte disponibil

☐ Câteodată disponibil
☐ Rareori disponibil
☐ Niciodată disponibil

19. Profesorul de resurse vă ţine la curent cu progresul elevilor din programul special?

☐ Adesea
☐ Câteodată
☐ Rar
☐ Niciodată

20. Părinţii şi-au exprimat părerea sau v-au pus întrebări referitoare la modalitatea de selecţie a copiilor pentru programul special? Dacă da, aţi reuşit să le daţi toate lămuririle?

☐ Da
☐ Nu

21. Aţi observat modificări în atitudinea elevilor din momentul în care clasa dvs. este inclusă în programul special?

☐ Da
☐ Nu

a. La elevii care au urmat în trecut programe pentru dotaţi, concepute în manieră tradiţională

☐ Da
☐ Nu

b. La elevii care nu au urmat în trecut nici un program special

☐ Da
☐ Nu

c. La ceilalţi elevi din clasă

☐ Da
☐ Nu

22. Dacă da, vă rugăm să explicaţi pe scurt.

23. Aţi observat vreo modificare semnificativă în atmosfera clasei în urma implicării în programul special?

☐ Da
☐ Nu

24. Aţi observat probleme de adaptare la elevii care s-au întors la programul clasei obişnuite după absolvirea programului special? Dacă da, vă rugăm să explicaţi.

☐ Da
☐ Nu

25. Aţi recurs la schimbări de stil de predare sau de organizare a procesului didactic de când sunteţi implicaţi în programul special? Dacă da, vă rugăm să explicaţi.

☐ Da
☐ Nu

26. Gândiţi-vă, în general, la programul special şi încercuiţi 10 din cuvintele enumerate mai jos care exprimă cel mai bine părerea dvs.

Corect	Nereceptiv	Iresponsabil
Simplu	Satisfăcător	O idee rea

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Activ	O idee bună	Nesatisfăcător
Confuz	Incorect	Complicat
Haotic	Responsabil	Discontinuu
Senzitiv	Clar	Pasiv
Competiţional		Sistematic

27. În spaţiul de mai jos vă rugăm să faceţi şi alte comentarii, aprecieri sau să puneţi întrebări în legătură cu acest program.

III. Chestionarul pentru elevi

Numele.....

Clasa.....Şcoala.....

1. Mai jos sunt date câteva exemple de activităţi din programul special (tip I) pe care l-aţi urmat în acest an:

- Conferinţe ţinute de specialişti invitaţi
- Excursii cu tematică ştiinţifică
- Mini-cursuri extraşcolare
- Filme pe teme diferite
- Lucrări practice coordonate de un arhitect sau de un informatician

Enumeraţi şi alte activităţi la care aţi participat.

2. Care dintre acestea v-au plăcut cel mai mult?

3. Aţi participat de asemenea şi la activităţi desfăşurate împreună cu profesorul de resurse (program special tip II). Mai jos sunt date câteva exemple:

- Mini-cursuri extraşcolare
- Antrenarea creativităţii
- Exersarea unor talente speciale
- Rezolvarea creativă de probleme

Enumeraţi şi alte activităţi de acest tip la care aţi participat.

4. Care dintre acestea v-au plăcut cel mai mult?

5. Ce părere aveţi despre proiectul la care aţi lucrat? V-a făcut plăcere să lucraţi la proiect? Sunteţi mulţumit de modul cum aţi finalizat proiectul?

6. Ce aţi învăţat în plus, lucrând la acest proiect?

7. Vă simţiţi mai bine când vă programaţi singur timpul în cadrul sarcinilor de lucru individuale sau în grupuri mici?

☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

8. Credeţi că acum colaboraţi mai bine cu ceilalţi colegi ca urmare a experienţei pe care aţi avut-o în camera de resurse?

☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

9. Credeţi că puteţi folosi mai bine diferite resurse de învăţare ca urmare a experienţei pe care aţi avut-o în camera de resurse?

☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

10. V-a plăcut să lucraţi cu profesorul de resurse?

☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

11. Intenţionaţi să vă întoarceţi într-un program special în anul următor?

☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

12. Aţi înţeles de ce aţi fost lăsat să ieşiţi din programul special (tip III), din camera de resurse?

☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

13. Credeţi că implicarea în programul special, în interiorul şi în afara camerei de resurse, v-a ajutat să vă satisfaceţi interesele speciale pe care le aveţi?

☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

14. Credeţi că este corect să li se dea mai multor copii şansa de a intra în camera de resurse chiar dacă cei mai mulţi dintre aceştia vor trebui să o părăsească în timp scurt?

☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

15. Ce aţi dori să faceţi după finalizarea proiectului şi ieşirea din camera de resurse?

16. Gândiţi-vă la metoda de selecţie a elevilor pentru camera de resurse. Încercuiţi 9 (nouă) din cele 18 (optsprezece) cuvinte de mai jos care vă descriu cel mai bine sentimentele.

Corect	Nesatisfăcut	Relaţii bune cu alţii
O idee rea	Bucuros	Creativ
Necreativ	A avut grijă de mine	Neprietenos
Prietenos	Trist	O idee bună
Satisfăcut	Relaţii proaste cu ceilalţi	Am învăţat ceva despre mine
Nu am învăţat nimic despre mine	Necinstit	Nu a avut grijă de mine

BCU "IOAN PALADI" UNIVERSITY LIBRARY

Curriculum de îmbogăţire instrumentală – R. Feuernstein

Al doilea program de îmbogăţire a experienţei de învăţare, „îmbogăţirea instrumentală" *ca metodă de predare/formare a abilităţilor de gândire (Feuernstein's Instrumental Enrichment* – FIE) este cu totul special în concepţie şi diferit ca modalităţi de realizare, faţă de programele la care ne-am referit până acum. Mărturisim că am ezitat mult timp dacă să îl încadrăm în capitol, nefiind pe deplin decişi dacă este o strategie de învăţare curentă, eventual de compensare a unor deficienţe de învăţare sau este o strategie de „îmbogăţire" în sensul pedagogic consacrat al termenului.

Recunoscându-i ambele valenţe şi originalitatea absolută în spaţiul psihopedagogic cercetare-acţiune contemporan, am optat în final pentru prezentarea lui ca strategie globală de dezvoltare a aptitudinilor cognitive. În funcţie de capacităţile iniţiale ale cursanţilor, submedii, medii sau supramedii, strategia va conduce la performanţe specifice, într-un cadru interevaluativ. Dacă definim însă performanţele standard urmărite prin această strategie, preponderent în termeni de conţinut (progresul abilităţilor cognitive, afective şi psihomotorii ale unui individ faţă de propriile sale performanţe anterioare aplicării programului) se poate vorbi de un curriculum de îmbogăţire. Teoria şi metodologia acestui program, *Feuernstein's Instrumental Enrichment* – FIE are ca principal autor pe R. Feuernstein, profesor la Universitatea din Ierusalim. FIE se fundamentează pe *teoria modificabilităţii cognitive structurale* (R. Feuernstein *et al.*, 1979). Feuernstein şi colaboratorii săi au descris 30 de deficienţe cognitive care pot fi depăşite prin *experienţe de învăţare mediate (Mediated Learning Experiences* – MLE) de profesori specializaţi. Ipoteza principală a modelului de intervenţie propus susţine că modificabilitatea structural cognitivă/educabilitatea unui individ este dependentă de cantitatea şi calitatea MLE. La fel ca J. Piaget, 1954, profesorul israelian consideră că individul uman învaţă prin interacţiunea cu mediul, dar adaugă, în spiritul teoriei lui L.Vîgotsky, 1978, că eficienţa acestei interacţiuni este condiţionată de medierea competentă a ei de către persoane capabile. Feuernstein este în mod deosebit preocupat de stilul de învăţare. De exemplu, el a analizat „stilul impulsiv" de rezolvare de probleme *(stilul cognitiv concret)* la unii copii, argumentându-i ineficienţa, şi a demonstrat că „învăţarea prin generalizarea experienţei personale" *(stilul cognitiv abstract)* este preferabilă.

Iniţial, strategia a fost concepută pentru adolescenţii proveniţi din medii socio-familiale dezavantajate cultural. Mai târziu, după faza de pretestare, Feuernstein a concluzionat că programul poate fi recomandat tuturor categoriilor de elevi, indiferent de vârstă. Din punct de vedere structural, FIE are două componente distincte:

1. un set de 16 instrumente creion-hârtie, concepute într-o gamă de dificultate progresivă. Setul este destinat să ajute elevii să descopere principiile fundamentale ale gândirii şi să se automonitorizeze pentru respectarea acestora.
2. un set de tehnici ce implică profesorul în medierea transferului pe care elevii trebuie să îl opereze între principiile descoperite prin exerciţiile propuse în setul de 16 instrumente şi diferite subiecte de interes.

Filmul general al unei lecţii FIE decurge după următorul plan: profesorul şi elevii discută problema de rezolvat (conţinută în instrumentul FIE) şi concluzionează care sunt informaţiile de care au nevoie pentru a elabora cea mai bună strategie de rezolvare; după o perioadă de lucru asupra problemei, profesorul propune o nouă discuţie,

centrată pe procesele cognitive antrenate în rezolvarea problemei, elevii fiind solicitaţi să delimiteze succesele obţinute şi dificultăţile întâmpinate, să sintetizeze ce au învăţat prin strategia de rezolvare aplicată şi, în final, să caute aplicaţii ale strategiei în alte activităţi din şcoală şi din afara şcolii. Aplicarea strategiei învăţate *(bridging)* este considerată ca o construcţie de punţi sau acolade în spaţiul metacognitiv creat dintr-un pluralism de moduri şi stiluri de gândire.

Subiecţii incluşi în faza de experimentare a strategiei, pretestaţi şi posttestaţi atât prin probe de inteligenţă generală, cât şi de aptitudini specifice au înregistrat o evoluţie semnificativă. Experimentul s-a desfăşurat timp de doi ani (aproximativ o oră pe zi ; total : 200-300 ore). Şi mai relevant pentru valoarea didactică a strategiei ni se par a fi efectele ei de lungă durată. După doi ani de la încheierea experimentului, eşantionul de elevi a fost reexaminat prin două teste de inteligenţă (verbal şi figurativ). Comparate cu scorurile obţinute de grupul de control, scorurile elevilor care au urmat programul FIE au fost semnificativ mai înalte. Aceste concluzii au fost validate şi prin experimentele desfăşurate ulterior de alţi psihopedagogi (Ruiz şi Castadena, 1983 în Savel *et al.*, 1986 ; Genasci, 1984 ; Kaniel şi Reichenberg, 1992).

Pentru aplicarea FIE se cer respectate o serie de condiţii generale :

- instruirea educatorilor practicieni în domeniul teoriei şi metodei FIE şi consilierea lor de către specialiştii în FIE de-a lungul întregului program ;
- aplicarea unui număr suficient de instrumente şi derularea programului pe o perioadă de timp mai lungă.

În acest ultim sens, s-a specificat chiar şi un „dozaj minim" de 75-100 ore/an şcolar (Arbitman-Smith *et al.*, 1984). În ceea ce ne priveşte, credem că atât numărul şi specificul instrumentelor, cât şi numărul de ore necesar obţinerii unor rezultate semnificative depind în primul rând de caracteristicile psihocomportamentale ale elevilor.

- integrarea FIE în curriculum-ul şcolar şi aplicarea lui de către însuşi învăţătorul/profesorul clasei.

Considerații finale

Faptul că fiecare strategie de organizare în forme speciale a învățământului pentru elevii cu predispoziții aptitudinale înalte comportă, teoretic, pe lângă avantaje, și insuficiențe, nu reprezintă, după părerea noastră, un impediment real pentru aplicarea lor. Manifestarea dezavantajelor este facilitată, de fapt, de aceeași alchimie a realizării profetismelor, atât de teoretizate de pedagogie și atât de puțin controlate în practica educațională. În cazul nostru este vorba de simbolul reversului medaliei absolutizat în cea mai mare parte a literaturii pedagogice critice la întreaga varietate a situațiilor de învățare și educație. A considera nediferențiat că fiecare avantaj obținut prin aplicarea unui program de educație specială trebuie plătit inevitabil cu un cortegiu de dezavantaje riscă să conducă la proiectarea și realizarea acestora din urmă. Contrabalansând listele efectelor pozitive și negative s-a constituit o pledoarie zgomotoasă pentru prudența paralizantă și nu pentru cea ameliorativă sau optimizantă. De exemplu, o anchetă asupra atitudinilor educatorilor, inspectorilor locali și părinților, organizată în Germania între 1976 și 1979, a pus în evidență existența unui puternic curent populist care se opunea formelor de organizare separată a învățământului pentru elevii talentați, invocând enumerativ-mecanic dezavantajele potențiale ale acestora.

În realitate, contextele instructiv-educaționale oferă posibilități multiple de potențare a avantajelor și de diminuare, chiar anihilare a dezavantajelor. Unul și același program are efecte contradictorii în școli sau clase diferite. Setul de dezavantaje potențiale ale unui program poate fi activat de un anumit context și pasivizat de un altul. Tocmai de aceea, nu subscriem la politica de transferare de la un grup la altul a programelor educaționale pentru elevii cu aptitudini înalte, fie și în cadrul aceleiași țări, localități, școli. Pentru fiecare situație concretă trebuie elaborat un program special, cu aplicabilitate expresă și netransmisibilă, axat pe analiza intercorelată a tuturor parametrilor contextuali și care să elimine sau să controleze efectele nedorite. Altfel, orice program, oricât de elaborat teoretic, poate fi compromis, întrucât face loc riscurilor în dezvoltarea personalității care nu sunt asumabile în primul rând din considerente deontologice pe orice plan s-ar acutiza (intelectual-aptitudinal, emoțional, atitudinal; personal-social; în grupul școlar-familie-grup de prieteni etc.).

Imprescriptibilitatea rețetelor instructiv-educative, în afara unui context concret precizat, nu se opune însă oportunității elaborării programelor-cadru sau ghidurilor generale. Demersul evaluativ pentru asemenea studii este diferit față de cel al programelor instructiv-educative ce vor fi efectiv aplicate. Programul cadru are valoare în sine, în timp ce valoarea programului particular poate fi judecată numai prin referire la universul vizat, aici și acum.

Cu acest amendament, considerăm că cele trei strategii de organizare specifică a învățământului pot fi aplicate în calitatea lor de axă general-orientativă. Studiul aprofundat și complex al avantajelor și dezavantajelor potențiale este obligatoriu pentru avizarea programelor complete, particulare, dar pentru o strategie generală devine nul din punct de vedere al finalității pedagogice dacă își propune să dea verdicte de tipul acceptabil sau neacceptabil.

Referinţe bibliografice

1. Arbitman-Smith, R., Haywood, H.C., J.D.Bransfrd, 1984, „Assessing cognitive change", in McCauley, C.M., Sperber, R., Brooks, P. (coord.), *Learning and cognition in the mentally retarded*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
2. Cooper, C.R., 1983, *Administrators attitudes towards gifted progams based on the Enrichment Triad/RDIM. Case studies in decision making*, lucrare de doctorat susţinută la Universitatea din Connecticut.
3. Feuernstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., Hoffman, M.B., Miller, R. 1979, *Cognitive modifiability in retarded adolescents: Effects of instrumental enrichment*, în „American Journal of Mental Deficiency", 83.
4. Feuernstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B., Miller, R., 1980, *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*, University Park Press, Baltimore, MD.
5. Genasci, H.K., 1984, *The effects of instrumental enrichment on aptitudes and affective measures of adolescent studies in selected classrooms settings*, lucrare de doctorat susţinută la Universitatea din Oregon.
6. Kaniel, S., Reichenberg, R., 1992, *Instrumental Enrichment- Effects of generalization and durability with talented adolescents*, manuscris.
7. Olenchak, F.R., 1988, „The Schoolwide enrichment model in the elementary schools. A study of implementation stages and effects on educational excellence", in Renzulli, S.J. (coord.), *Technical Report on research studies relating to the revolving door identification model*. Bureau of educational research, University of Connecticut, Storrs, CT.
8. Olenchak, F.R., Renzulli, S.J., 1989, *The effectiveness of the schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change*, in „Gifted Child Quarterly", vol. 33, 1.
9. Piaget, J., 1954, „The construction of reality in the child", Basic Books, New York.
10. Rand, Y. *et al.*, 1981, „The Instrumental Enrichment program: imediate and long-term effects", in Mittler, P. (coord.) *Frontiers of knoledge in mental retardation*. vol. 1, University Park Press, Baltimore, MD.
11. Renzulli, J.S., 1977, *The enrichment triad model: A guide for develop defensible programs for the gifted and talented*, Creative Learning Press, Masfield Center, CT.
12. Renzulli, J.S., Reis, M.S., 1994, *Research Related to the Schoolwide Enrichment Triad Model*, în „Gifted Child Quarterly", vol. 38, 1.
13. Renzulli, J., Reis, S. şi Smith L.H., 1981, *The Revolving Door Identification Model*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.
14. Savel, J.M. *et al.*, 1986, *Empirical status of Feuernstein's „Instrumental Enrichment" (FIE) technique as a method of teaching thinking skills*, în „Review of Educational Research", vol. 56 (4).
15. Vîgotsky, L.S., 1978, *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Note:

1. Această taxonomie a fost propusă de Fliegler, L.A., (1964), în cartea *Curriculum Planning for the Gifted*.
2. Bateria de teste concepută de Leta Hollingworth a relevat existenţa unui nivel intelectual mediu comparabil cu al copiilor de 11-12 ani, deci cu 2-3 ani peste media de vârstă cronologică.
3. Meister Morris, „A High School of Science for Gifted Students", in Witty, P., (coord.) *The Gifted Child*, Boston.
4. Ancheta este descrisă de J. Freeman, 1985, *The Psyhology of Gifted Children*, Wiley, New York.
5. Este o repartizare statistică pe care am preluat-o din volumul elaborat de un grup de cercetători de la B.C.P., *Probleme de pedagogie contemporană*, nr. 7, 1979, p. 37.

6. Circulara nr. 8345/1971, Buletinul Oficial M-I., R.S.R., seria A, nr. 3, noiembrie 1971, pp. 76-77.
7. Menţionăm cercetarea cu tema „Educaţia elevilor dotaţi din licee", iniţiată la Institutul de Cercetări Pedagogice din Belgrad, aflată acum în faza a II-a: I. „Caracteristicile psiho--sociale ale elevilor dotaţi din şcolile cu a) programe obişnuite şi b) programe speciale" (1985-1990). II. „Asistenţa educaţională a elevilor dotaţi din licee: trecut şi perspective" (1991-) Cercetătorii coordonatori ai acestui studiu au urmat stagii de câte 6 luni în centre importante de cercetare a fenomenului dotării superioare din Europa de Vest şi SUA.
8. Studiul citat a făcut obiectul unei comunicări în Plenul Atelierului de lucru de la Nijmegen, Olanda, 1991, şi a avut ca obiectiv principal informarea participanţilor asupra situaţiei învăţământului specific elevilor cu aptitudini înalte din această zonă geografică. În legătură cu învăţământul românesc nu se face nici o referinţă.
9. Jackson, B., 1964, *Streaming : An Educational System in Miniature*, Routhletge and Kegan Paul, London.
10. Vernon, E.P., Adamson V., Vernon, D.F., 1977, *The psychology and Education of Gifted Children*, cap. „Segregation-full or part-time", pp. 151-171, preluat din „Caiete de pedagogie modernă", 9, E.D.P., 1981.
11. Husen, T. şi colaboratorii, 1967, „International Study of Achievement in Mathematiçs", Stockholm. Unor eşantioane reprezentative de elevi din 12 ţări, în vârstă de circa 13 ani sau în ultimul an preuniversitar, în jurul vârstei de 18 ani, li s-au administrat teste întâi la matematică, apoi şi la alte discipline. Deşi nici un test de performanţă nu a putut satisface obiectivele profesorilor din fiecare ţară, s-au obţinut date interesante despre raportul dintre scorurile de realizare medie a sarcinilor prevăzute în programele curriculare speciale şi diferenţele naţionale în organizarea şi politica educativă şi despre diferenţele dintre şcolile aceleiaşi ţări.
12. În practica educaţională există o multitudine de forme de accelerare a studiilor, care fac obiectul unor detaliate prezentări şi comentarii în tratate, rapoarte şi comunicări ştiinţifice. Principalele surse ale sintezei pe care am realizat-o sunt: Terman (1950), Flieger (1964), Roth şi Susman (1974), Vernon (1977), Mönks (1983),(1985), Freeman (coord.) (1985), Richert (1990), Landau (1991).
13. Ne referim la experimentul desfăşurat la Brookline, Massachusetts, 1932, aplicat ulterior cu aceleaşi rezultate în Nebraska şi Saskatoon, Canada, 1956 (a), şi la ampla anchetă desfăşurată în şcolile franceze şi elveţiene, 1980-1991, sub coordonarea lui L.Rieben, Preşedintele Departamentului Ştiinţelor Educaţiei de la Universitatea din Geneva (b).
14. Programa şcolii elementare la matematică şi engleză este împărţită într-un număr de paşi mici sau „obiective comportamentale", furnizându-se şi mijloacele de învăţământ pentru fiecare din ele. Testele de capacitate şi realizările trecute permit ca fiecare copil să fie repartizat pentru un subiect potrivit pe care îl studiază până atinge un succes de 85% la un test de referinţă, după anumite criterii. Evidenţa cumulativă a realizărilor este realizată cu ajutorul calculatoarelor (IDC- instrucţie dirijată prin computer, diferită de IAO). Profesorii predau puţin în clasă şi îşi alocă cea mai mare parte din activcitatea didactică consultaţiilor individuale. Acest tip de educaţie necesită o reciclare de anvergură a cadrelor didactice.
15. După Freeman, J., 1991, „Recent Developments for the Highly Able Britain", Strasbourg.
16. Passow, A.H., 1958, „Enrichement of Educatiobn for the Gifted", in *Education for the Gifted, Fifty Seventh Year Book of the National Society for the Study of Education*, Part. II, Univ. of Chicago Press, 1858, p. 193.
17. Programele respective s-au experimentat în Cedar Rapids, Iowa, Portland, Oregon, Quincy, Illinois, San Diego, California.

Capitolul VII

Programe educaţionale speciale în derulare. Studii de caz

Toate cele patru programe curriculare au ca autori şi susţinători pedagogi prestigioşi şi instituţii cu îndelungată experienţă în cercetarea fundamentală şi aplicativă a procesului educaţional pentru talentaţi: a) R. Blank – 1983, Richardson – 1985 şi R.R. Messier – 1987, de la *Office of Research, U.S. Department of Education*, b) Gilles Deschamps, 1991 delegat al MENSA la *Asociaţia Eurotalent* – Franţa, c) Erika Landau, directoarea institutului menţionat din Tel-Aviv, 1991 şi d) E. Sussanne Richert, 1991 consilier educaţional la *U.S. Supreme Court* şi *U.S. Department of Education* – SUA.

În acest capitol, primele trei programe sunt abordate printr-un demers comparativ care încearcă să pună în evidenţă modalităţile de a adapta formele generale de organizare a învăţământului pentru dotaţi la concepţii pedagogice şi zone culturale relativ distincte, în timp ce APOGEE *(Academic Programs for Gifted: Excellence and Equity)* este prezentat ca exemplu de cadru curricular transcultural, deschis atât nivelului de învăţământ special elementar, cât şi secundar.

Filosofiile din care îşi extrag esenţa cele trei programe comparate sunt declarate de autori a fi de sorginte pragmatică în primul caz şi holistică în ultimele două.

Înscriindu-se într-o veritabilă „pedagogie a existenţei", scopul educaţional al *Programului Magnet School* este acela de a asigura, printr-un învăţământ mai exclusivist, dezvoltarea până la performanţă a abilităţilor elevilor talentaţi proveniţi din medii etnice eterogene. Ca formă de realizare s-a optat pentru crearea unei şcoli unice, dar care poate să ofere o largă paletă de cursuri alternative, în stare a satisface cele mai înalte pretenţii ale părinţilor. Programul a fost de fapt conceput ca o soluţie de politică comunitară pentru diminuarea intensităţii fenomenului social tot mai ameninţător, de segregare a oraşelor în districte etnice cu şanse educaţionale inegale.

În 1982 „mişcarea magnet" cuprindea 1.200 de şcoli, în peste 140 de districte. Astăzi ea este extinsă în toate ariile geografice ale SUA. Studiul de care dispunem se referă la Yonkers, New York („unul din cele mai dinamice, progresiste, cosmopolite şi vitale zone metropolitane din nord-estul SUA"), unde existau în 1991 un număr de 22 „şcoli magnet" elementare şi 8 secundare.

MENSA, organizaţie internaţională cu obiective în domeniul educaţiei copiilor şi tinerilor cu aptitudini intelectuale foarte înalte, prin programul elaborat de psihopedagogul francez G. Deschamps afluentează către „pedagogia esenţei". Concepţia sa pedagogică este centrată pe necesitatea satisfacerii nevoilor elevului performant, în ansamblul lor, direct, chiar cu riscul amânării răspunsului la comenzile sociale ale momentului. Pe termen lung, asemenea programe pot avea efecte pozitive mai adânci asupra devenirii sociale decât educaţia accentuat pragmatică.

În aceeaşi linie de reflexie holistă se înscrie şi programul cercetătoarei israeliene E. Landau, aplicat unui număr de peste 3.000 copii dotaţi prin institutul din Tel-Aviv, fondat acum 20 de ani: *„noi suntem interesaţi nu numai în dezvoltarea capacităţilor intelectuale, ci a întregii personalităţi. Credem că, în pregătirea sa pentru viaţă, copilul ar trebui să înveţe să-şi activeze potenţele întregii personalităţi sub toate aspectele"* (Landau, 1991). În 1991 programele concepute aici erau urmate de 2.500 de cursanţi între 5 şi 15 ani, cu diverse niveluri de situaţie socio-economică.

Pentru desemnarea populaţiei asistate, toate cele trei programe au ca punct de referinţă definiţia din Raportul Marland, 1972 [1], în care sunt specificate 6 arii de expresie a dotării superioare, dar se delimitează prin următoarele aspecte:

- definiţia de lucru din programul american înglobează ideile de bază ale teoriei „inteligenţelor multiple" (Gardner, 1983) adiţionând astfel la cele 6'dimensiuni ale dotării superioare, „inteligenţa lingvistică, muzicală, matematică, spaţială, global-kinestezică, inter şi intrapersonală";
- în definiţia programului MENSA, conceptul de supradotare amendează ariile de expresie academică şi general-intelectuală din definiţia Marland, cu necesitatea luării în considerare a variatelor nuanţe comportamentale care însoţesc potenţialitatea performanţială asupra dotaţilor şi care induc adesea în eroare evaluatorii. În descrierea fenomenului excepţionalităţii pozitive se insistă mult pe faptul că succesele academice nu reprezintă un criteriu suficient de diagnosticare. Supradotarea s-ar datora în primul rând abilităţii de a înţelege o chestiune în mod global, mult mai repede decât individul mediu aflat în aceleaşi circumstanţe de învăţare. Această abilitate ţine de „o capacitate fiziologică specială", „parţial subconştientă", „comparabilă cu intuiţia". Individul „excepţional dotat", spre deosebire de cel „normal", are o senzitivitate acută, poate să facă de aceea mai frecvent gafe şi greşeli, să comită confuzii şi imprecizii referitoare la ceea ce pentru el reprezintă detalii, nu este fluid în exprimarea scrisă şi verbală şi, deseori, manifestă neadecvare şi încetineală motrică;
- modalitatea de interpretare a conceptului de elev dotat, în varianta programului israelian, pune accentul pe „cum" gândeşte elevul şi nu pe „ce" gândeşte, pe proces şi nu pe performanţă, pe existenţa mai multor „moduri de gândire" şi pe „atitudinea creativă" a copilului performant.

Explicarea nuanţată a fenomenului dotării superioare precum şi condiţiile locale diferite de aplicare, determină deosebiri între cele trei programe şi în ceea ce priveşte strategiile de identificare, obiectivele şi formele de organizare a asistenţei pedagogice pentru aceste categorii de elevi.

1. Magnet School

Oferind un program care să întâmpine interesele educaţionale comune, „şcolile magnet" au reuşit să atragă cursanţi din comunităţi rasial eterogene. Focalizaţi pe diverse arii curriculare corespunzătoare celor mai dezvoltate abilităţi personale (arte, ştiinţe umane, sociale, exacte), elevii sunt grupaţi în forme de învăţământ care să le permită accelerarea şi îmbogăţirea/aprofundarea studiilor (în special grupe de vârstă mixte). O caracteristică distinctivă a şcolilor magnet constă în temele curriculare

specializate pe diverse cariere profesionale (drept, sănătate, arhitectură etc.), alese din planul de învățământ prin opțiunea voluntară a elevilor și părinților și recomandate prin sistemul deschiderii zonelor de „acces controlat de apartenență rezidențială", cu scopul declarat al desegregării intradistrictuale.

În general, aceste școli magnetizează numai pe copiii supramediu dotați intelectual, indiferent de statusul lor socio-economic și etnic, dispuși să își amplifice eforturile pe anumite axe ale unui program de învățământ exigent și extrem de variat în posibilități de opțiune.

Liniile de forță din strategia actuală (1991-1992) a școlii magnet din Yonkers sunt trasate prin adecvarea recomandărilor din Raportul Richardson, Departamentul SUA pentru Educație (1985) la condițiile locale. Ele sunt corelate cu concluziile unei investigații desfășurate la scară națională, (Cox și Neil Daniel, 1985), ce viza analiza oportunităților educaționale ale elevilor talentați[2]:

- strategia de identificare ia în considerație toate direcțiile de exprimare a dotării superioare, inclusiv inteligențele multiple, și se realizează nu numai cu ajutorul procedeelor clasice (teste de inteligență, de creativitate, docimologice etc.), ci și printr-o strânsă colaborare cu profesorii și părinții care vor fi inițiați și atrași în detectarea cât mai devreme posibil și în stimularea pe perioadă lungă a abilităților și intereselor speciale ale copiilor;
- programele instructiv-educative opționale dispun de posibilități material-financiare, se desfășoară prin demersuri interdisciplinare, sunt deschise diferitelor niveluri de vârstă, încurajează realizarea independentă de proiecte de cercetare finalizate de preferință, cu „produse reale". Se admite înscrierea concomitentă la mai multe cursuri opționale;
- variantele de „îmbogățire" cel mai frecvent aplicate se axează pe valorificarea resurselor educaționale ale comunității, în special din instituțiile culturale și afaceri;
- s-a instituit special pentru școlile magnet o rețea informațională și administrativă complexă, cuprinzând: *Central Information Center*, un ziar în limbile engleză și spaniolă, editură de materiale didactice, centrală telefonică pentru conectarea domiciliilor elevilor pentru a face mai operativ schimbul de informații cu părinții, un plan de transport al elevilor și părinților la diverse puncte din veritabila rețea educațională care a devenit *Magnet Schools*, un Departament de relații umane și un plan administrativ care a avut în faza de demarare a programului responsabilitatea de a construi și dota clădirile școlilor.

2. Programul MENSA

Strategia de identificare aplicată în cadrul programului MENSA, în acord cu accepțiunea conferită termenului de *indivizi supradotați* de G. Deschamp, 1991, creditează mai puțin procedeele de selecție bazate pe probe obiective (teste docimologice, analiza rezultatelor școlare, unele teste de performanță, și mai mult pe cele incluzând teste de personalitate, autoportrete psihologice, analiza biografică, analiza produselor activității globale (nu numai școlare), rapoarte anecdotice. Este recomandată consultarea listelor de trăsături elaborate pentru supradotați, dintre care se face mențiune specială

pentru cea semnată de P. Merchat 1989. Testele de inteligenţă administrate individual rămân totuşi în topul probelor obligatorii, cu amendamentul ca diagnosticarea să nu se orienteze numai după QI general, ci să considere fiecare rezultat în parte, din cadrul probelor verbale şi nonverbale (comprehensiune, similitudini, aşezarea imaginilor, percepţie spaţială etc.).

Proiectele educaţionale oferite pot fi clasificate după criteriile:

- nivel de şcolarizare (1. primară; 2. secundară, 2.1. secundară I, 2.2. secundară II; 3. superioară),
- curriculum obligatoriu (regulamentar),
- activităţi curriculare extraşcolare,
- metode de învăţare,
- integrare socială.

O privire generală asupra acestui program desprinde următoarele aspecte:

1. formele de accelerare a studiilor sunt evitate sau acceptate cu prudenţă invocându-se în special *desincronia* maturitate intelectuală-maturitate emoţională şi efectele de feed-back întârziat al lacunelor inerente telescopării studiilor. Admiterea în clasa I primară a copilului supradotat intelectual se face, în funcţie de gradul de maturitate psihologică, între 4,6 şi 6 ani,
2. *core curriculum* este acelaşi şi pentru elevii supradotaţi din şcolile elementare, dar în tratamentul său didactic se ţine seama de viteza mare de învăţare şi de stilul sintetizator, intuitiv, de asimilare manifestată de această categorie de elevi. Se sugerează ca metodele, procedeele şi tehnicile didactice să insiste nu numai pe operaţiile cognitive superioare, ci şi pe ceea ce reprezintă de regulă punctele slabe (de exemplu sportul, grafia şi exprimarea în scris – „mintea lucrează prea repede ca mâna să o urmeze", retorica, deoarece „copilul supradotat neglijează detaliile de formă" etc.). Elevii trebuie încurajaţi să-şi analizeze şi evalueze cu ajutorul unor diagrame şi al înregistrărilor video propriile procese de gândire şi reactivitate şi să-şi exerseze potenţialul mnezic-cumulativ, aflat în general în decalaj negativ excesiv cu cel logic-operaţional. În şcoala secundară sunt preponderente demersurile interdisciplinare subordonate scopului de a-l ajuta pe elev să perceapă globalitatea în diversitatea fenomenologică a existenţei.

Programele îmbogăţite sunt concepute a răspunde disponibilităţii cognitive excesive, creativităţii şi nevoii de comunicare. Dintre formele de organizare, taberele (de exemplu tabăra de vară ARLEP[3]) cu program special, desfăşurate pe parcursul a patru săptămâni, sunt cele mai practicate.

3. Programul israelian

Spre deosebire de precedentele, programul pentru elevii talentaţi, conceput la Institutul din Tel-Aviv, se aplică în afara orarului şcolar. O particularitate a acestui program constă deci în faptul că trebuie să se coreleze cu programele pe rol, pentru copiii cu aptitudini înalte, coordonate de Ministerul Educaţiei şi Culturii din Israel *(Secretariatul pedagogiei, Departamentul pentru copii cu aptitudini înalte şi pentru tinerii orientaţi către ştiinţă)*. Înscrierea se face pe bază de solicitare individuală din partea

părinţilor, elevilor şi a rezultatelor la o baterie complexă de teste (probele clasice plus teste de creativitate şi personalitate).

Menţionăm atât existenţa, cât şi colaborarea Institutului Szolt *(The National Institute for Research in the Behavioral Sciences)*, care testează 15% din populaţia totală a elevilor cu rezultate şcolare superioare[4]. Dintre cele trei mari forme de organizare a asistenţei pedagogice, programul optează pentru „îmbogăţire" prin proiecte extracurriculare, elaborate pentru: a) promovarea abilităţilor speciale; b) dezvoltarea personalităţii în ansamblu. Aceste programe sunt aplicate după-amiaza sau la sfârşitul săptămânii. Programul se pronunţă împotriva separării copiilor cu aptitudini înalte de cei medii, cel puţin până la vârsta de 12 ani, pentru a li se permite „...să cunoască «media» pentru că el/ea va trăi într-o lume a mediei şi trebuie să sperăm că va fi capabil/capabilă să o îmbunătăţească" (Landau, 1991). De altfel, una din coordonatele programului este dezvoltarea motivaţiei şi a sentimentului de apartenenţă la un grup.

„Îmbogăţirea" capătă un sens mai general decât cel de „îmbogăţire curriculară" întâlnită în programele american şi francez. Aici este vizat întregul mediu de viaţă al copilului, universul exterior (fizic şi familial), şcolar, al prietenilor şi universul interior (abilităţi, emoţii, nevoi). În completarea cursurilor pentru copii sunt întreprinse activităţi de influenţare a relaţiilor pe care copilul le stabileşte cu părinţii, profesorii de la şcoala de dimineaţă şi, pe cât posibil, chiar cu copiii ce reprezintă lumea libertăţii sale. Astfel, sunt oferite regulat consultaţii psiho-pedagogice pentru părinţi, cursuri „de înviorare" pentru profesori şi se intervine psiho-terapeutic asupra atmosferei din grupul de prieteni. Sunt supuse alegerii elevilor aproximativ 160 de cursuri îmbogăţite în domeniile: ştiinţe exacte *(zboruri spaţiale, explorarea spaţiului, astronomie, electronică)*, biologie – 11 niveluri, *(cercetarea cancerului, introducere în ştiinţele vieţii, informatică)*, matematică – 14 niveluri, gândirea ştiinţifică – 8 niveluri etc.), ştiinţe umane şi sociale *(arheologie, geografie istorie, economie)*, hieroglife, latină, psihologie – 4 niveluri, *(filosofie, iudaism, ziaristică, etc.)*, arte *(arta vorbirii, artă şi ştiinţă, teatru, fotografie)*, gândire creativă, scriere creativă, umor, jocuri de cuvinte – 4 niveluri etc. Aceste cursuri sunt urmate pe grupe de interese şi de nivel şi se desfăşoară sub forma atelierelor de lucru. Intenţia organizatorilor este „nu numai de a furniza informaţii, ci şi diferite moduri de gândire, nu numai cunoaştere în sine, ci şi aplicarea ei în formă socială.

Întregul program este centrat pe dezvoltarea „atitudinii creative", ca modalitate de realizare a întregului potenţial al personalităţii. În timpul vacanţelor de vară, institutul organizează „Luna de activităţi creative", cu jocuri educaţionale în domeniul artei, ştiinţei şi dezbaterii. Tematica abordată reflectă, de obicei, o problemă reală din viaţa socială: „Agresiunea – energia creativă a ei", „Responsabilitatea individului faţă de societate" etc. Unele dintre activităţile programate se desfăşoară în prezenţa şi cu participarea directă a părinţilor, cu scopul de a învăţa şi aceştia regulile didactice ale jocurilor şi de a le aplica ulterior în „activitatea copiilor".

Toate cele trei programe prezentate vizează un cadru complet circumscris, cu variabile cunoscute care se desfăşoară sub supravegherea conceptorilor. Din păcate, nici unul dintre studii nu face referiri, în termenii evaluării pedagogice, la rezultatele obţinute până în prezent. Se precizează însă că aplicarea lor a reprezentat un succes pedagogic şi că satisface exigenţele beneficiarilor direcţi (elevii) şi indirecţi (profesorii, părinţii şi comunităţile locale).

4. Programul APOGEE

Acest program este elaborat de S. Richert[5] şi oferă consultaţii şi servicii de formare şi evaluare în sprijinul aplicării unor modele de programe în arii academice, destinate elevilor dotaţi intelectual, de la toate nivelurile de şcolarizare.

În esenţă, programul reprezintă un proiect de curriculum pentru formatorii formatorilor în domeniul psihopedagogiei pentru elevii cu aptitudini înalte. Strategia de selecţionare, numită „identificare echitabilă" permite accesul la program pentru 25% dintre elevii fiecărei şcoli obişnuite. Este inspirată din *The National Report on Identification* (Richert, 1982) şi are în vedere evitarea elitismului pe fondul promovării elevilor cu disponobilităţi aptitudinale înalte, cu şi fără performanţe şcolare, din medii familiale cu diverse standarde culturale şi economice. Însuşirea procedeelor de identificare se realizează prin cursuri teoretice şi laboratoare, punându-se accent pe recunoaşterea talentelor potenţiale şi ascunse. Categoriile principale de elevi care fac obiectul selecţiei sunt:

- elevii perseverenţi care depun eforturi constante în activităţile educaţionale. Se consideră că alături de nevoile cognitive trebuie satisfăcute, chiar şi prin selecţie, şi cele de ordin afectiv şi etic;
- elevii performanţi avantajaţi, susţinuţi de mediul lor de dezvoltare;
- elevii performanţi dezavantajaţi (cauze de multiple extracţii).

Curriculum-ul oferit spre asimilare şi aplicare educatorilor îşi propune să dezvolte până la nivelul maxim personal capacităţile intelectuale ale acestor categorii de populaţie şcolară, să răspundă nevoilor cognitive, afective şi etice şi să stimuleze motivaţia intrinsecă şi independentă de gândire. Sunt analizate toate formele de organizare a învăţământului pentru elevii performanţi cu variantele lor principale. Profesorii (selecţionaţi) care urmează acest program primesc calificare formală[6] şi participă, în final, la 4 sesiuni de lucru de câte două săptămâni unde trebuie să facă dovada că au învăţat să „modifice conţinutul şi metodele de evaluare, să ofere alegerii elevilor alternative curriculare adaptate intereselor şi stilurilor de învăţare diferite, să dezvolte gândirea critică şi creativă, să stimuleze elevii în proiectarea şi crearea de produse originale, să potenţeze *selful* şi capacităţile de decizie independentă, să promoveze interrelaţiile personale, cooperarea şi socializarea". În primul an de aplicare, APOGEE s-a axat pe problematica curriculum-ului în special în domeniile: engleză şi lectură, *reading*, urmând să-şi extindă aria în anii următori.

Referințe bibliografice:

1. Alvino, J. (coord.), 1985, *Parent's guide to raising a gifted child*, Little Brown & Company, Boston.
2. Benito, Y.M. (coord.), 1994, Intervention e investigacion psicoeducativas en alumnos superdotados, Amaru Ediciones, Salamanca.
3. Blank, R., Dentler, R., Baltzell, D.C., Chabotar, K., 1983, *Survey of Magnet Schools. Analyzing a model for quality integrated education* (Final report of a national study for U.S. dept. of Education, office of Planning, Budget and Evaluation), Abt. Associates, Inc. Washington, DC.
4. Brunault, J., (coord.), 1989, *Actes du 1-er Congres International d'Eurotalent*, Barcelona.
5. Cox, J., Daniel, N., 1985, *The Richardson Survey Concludes*, GCT, martie-aprilie.
6. Creţu, C., 1995, *Politica promovării talentelor*, Cronica, Iaşi.
7. Deschamps G., 1991, *An Educational Project for Exceptionally Gifted Children*, Nîmes.
8. Gardner, J., 1983, *The theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
9. Landau, E., 1991, *The Courage to be Gifted*, New York.
10. Messier, P.R., 1987, „Preface" in Blank, R., Messier, P.R., (coord.) *Planning and developing Magnet Schools*, Office of Research, U.S. Dept. of Education, Washington DC., pp. 153-168.
11. Merchat, P., 1989, „Une approche de la définition de l'enfant précoce", in Actes du I-er Congres d'Eurotalent, Barcelona.
12. Pack, G. şi Mein, L. (1991) „Meeting the Needs of Gifted Children Through Magnet Schools", Conferinţa Internaţională de la Haga, august, 1991.
13. Richert, S., 1989, „The National Report on Identification", Educational Improvement Center, Sewell, New Jersey.
14. Richert, S., 1991, APOGEE, *Program for Students with Gifted Potential*, New Jersey.

Note

1. Definiţia Marland, 1972, precizează dimensiunile fenomenului dotării superioare: abilitate intelectuală generală, abilităţi intelectuale academice, abilităţi aristice, abilităţi psihomotorii, creativitate şi *leadership*.
2. Întregul plan de învăţământ este redat în S. Richert, 1991, „Curriculum for Gifted", Table I, Dept. of Education, SUA.
3. ARLEP – Franţa este Asociaţia naţională franceză de *losir*, reuniuni şi educaţie pentru copiii şi adolescenţii precoce. ARLEP editează Buletinul „Centre de vacances international".
4. Se aplică un test elaborat de Institutul Szold.
5. Dr. Susan Richert a publicat recent (1992) „Programul APOGEE". Aria de expertiză a autoarei cuprinde curriculum-ul pentru talentaţi. În prezent, autoarea îşi desfăşoară activitatea la Education Information and Resource Center (EIRC), New Jersey, SUA.
6. Prin absolvirea cursului „Maximizing the Cognitive, Affective and Ethical Potential of all Students", absolvenţii primesc echivalentul unui grad de competenţă.

Capitolul VIII

Un model de diferenţiere a curriculum-ului pentru elevii cu aptitudini înalte din gimnazii şi licee

I. Dimensiunile unui program educaţional pentru elevii cu aptitudini înalte

1. Aderenţa la o filosofie a educaţiei care recunoaşte diferenţele de capacitate dintre indivizi şi faptul că echitatea nu este sinonimă cu egalitatea.
2. Definirea conceptului de „individ dotat" sau „elev cu aptitudini înalte" şi precizarea accepţiunii conferite în program.
3. Definirea obiectivelor educaţionale ale programului.
4. Precizarea strategiei de identificare şi selecţie a elevilor cu aptitudini înalte.
5. Precizarea conţinutului, a formelor de organizare a asistenţei pedagogice şi recomandarea metodelor didactice.
6. Precizarea strategiei de evaluare a programului.
7. Studiu de gestiune a resurselor umane, informaţionale, materiale şi financiare necesare realizării programului.
8. Formarea infrastructurii de susţinere a programului.

II. Caracteristicile generale ale metodologiei de elaborare a unui curriculum pentru elevii cu aptitudini înalte

1. Globalitatea în raport cu :

a) sursele unui conţinut pertinent ;
b) subsistemele sistemului de învăţământ ;
c) tipurile de educaţie.

2. Coerenţa pe axa : ideal educaţional, scopuri educaţionale, obiective educaţionale pentru elevii cu aptitudini înalte – criteriile de pertinenţă ale curriculum-ului – principiile didacticii tradiţionale şi moderne – forme de organizare a experienţelor de învăţare/metode, procedee, tehnici didactice – criterii şi standarde de evaluare a capacităţii elevilor cu aptitudini înalte (cu valoare de feed-back pentru identificare, diagnosticare, prognosticare).

3. Relevanţa curriculum-ului pentru elevii cu aptitudini înalte.

Acordăm „relevanţei" accepţiunea de concordanţă între cerinţele individului dotat şi cele ale societăţii.

- relevanță aptitudinală: formele și nivelurile de manifestare a capacității individului dotat;
- relevanță psihologică: nevoile cognitive, afective și etice ale individului dotat;
- relevanță ecologică-socială: mediul de proveniență (familială, socială, culturală, economică, etnică: rurală-urbană; permisiv-autoritară; tradiționalistă, conservatoare, inovativă, creativă);
- relevanță națională: contextul național (politic, economic, social, cultural, religios etc.);
- relevanță universală: problematica lumii mondiale (valori, procese, tendințe);
- relevanță temporală: experiența de viață și educațională anterioare.

4. Echilibrul optim între curriculum-ul general și curriculum-ul pentru cu aptitudini înalte:
- ponderea conținuturilor pentru care elevul dotat manifestă interese și înclinații și ponderea conținuturilor obligatorii;
- echilibrul între obiectivele culturii generale și cele ale antrenării în aria de manifestare a abilităților performante;
- echilibrul între categoriile comportamentale vizate;
- echilibrul între formele de organizare a învățământului pentru dotați și variantele acestuia;
- echilibrul ponderal între asistența psihopedagogică acordată „punctelor tari" și „punctelor slabe" ale prestațiilor elevilor cu aptitudini înalte.

5. Integrarea conținuturilor educaționale pentru elevii cu aptitudini înalte este interpretată în special ca o rezultantă a cooperării diferiților agenți din câmpul educațional (individuali și colectivi, formali și nonformali, guvernamentali și nonguvernamentali) în elaborarea, planificarea și realizarea curriculum-ului.

III. Strategia diferențierii curriculum-ului prin conținut, proces, mediu, produs. Forme și metode

1. Diferențierea prin a) conținut; b) proces; c) mediu; d) produs.

a) Adaptarea conținuturilor la o categorie anume de elevi cu aptitudini înalte trebuie să aibă în vedere atât aspectul cantitativ (volum de cunoștințe), cât și calitativ (valoarea nivelurilor înalt funcționale ale fiecărui proces cognitiv, adecvarea la viteza și stilul de învățare, conexiunile interdisciplinare).

b) Principalele procese psihice vizate de curriculum-ul pentru elevii cu aptitudini înalte sunt:
- gândirea critică și creativă;
- învățarea independentă (procesele psihice implicate);
- procesele comunicării inter și intrapersonale;
- procesele afective (emoțiile superioare, sentimentele, pasiunile).

c) Atmosfera de lucru (fizică, psihologică, socială)

Caracteristici dezirabile ale ambianței psihologice:
- condiții destinse, permisive, de susținere și securizare;
- interstimularea prin promovarea transferurilor de opinii, aprecieri, observații, sugestii, experiență;

- încurajarea exprimării originale, a gândirii divergente, a asumării riscului pentru producerea noului;
- acceptanţa şi respectarea diferenţelor şi deosebirilor dintre indivizi;
- transparenţa şi comunicarea autentică;
- echilibrul între conduita competiţională şi cea cooperantă.

d) Parcurgerea curriculum-ului are ca finalizare dezvoltarea unor capacităţi individuale ce se pot exprima în diverse proiecte şi produse, clasificabile în funcţie de:

- instrumentele utilizate: scrise, orale, vizuale, kinestezice;
- procesele psihice predominant angajate: gândire critică sau creativă, învăţare independentă, comunicare etc.;
- conţinuturi informaţionale: interdisciplinare, arte, ştiinţe, limbi străine etc.

IV. Gruparea elevilor în vederea desfăşurării activităţilor instructiv-educative

1. Segregarea în şcoli, clase şi grupe omogene.
2. Accelerarea studiilor individual şi în grupe omogene.
3. Programe curriculare îmbogăţite, parcurse în grupe omogene.

Grupele omogene se pot constitui pe baza unei largi game de criterii: vârstă intelectuală, maturitate socială, viteză de învăţare, interese, aptitudini etc. Departajarea elevilor în funcţie de aceste criterii se poate opera printr-o analiză a produselor activităţii axată pe corelarea următoarelor dimensiuni: asimilare excepţională în anumite domenii academice sau artistice, creativitate, autodirecţionare, preferinţe personale.

V. Trasee curriculare alternative

Rolul major al profesorului angajat într-un program de învăţământ pentru elevii cu aptitudini înalte este acela de a concepe şi realiza alternative curriculare multiple de alegere şi de a asigura o mare flexibilitate în parcurgerea lor. Posibilităţi de opţiune între:

- conţinuturi informaţionale şi diverse organizări ale acestora;
- metodologii didactice;
- modalităţi diverse de finalizare a unui curs (produsele activităţii);
- acelaşi curs realizat cu mijloace didactice diferite;
- termene flexibile pentru finalizarea sarcinilor şcolare;
- forme de grupare omogenă a elevilor (individuale, grupuri mici, grupuri mari, grupe cu mentori);
- resurse (educatori, materiale didactice, surse şi mijloace informaţionale);
- activarea preponderentă a anumitor procese psihice;
- metodele de evaluare ce vor fi aplicate.

VI. Organizarea responsabilităţilor şi distribuirea competenţei decizionale

Stilul managerial al profesorului, transfocat pe relaţia profesor-elev, ar trebui să determine la elevul dotat dezvoltarea abilităţilor şi aptitudinilor de studiu independent,

autocontrolul, autoevaluarea, aprecierea și gestiunea eforturilor, luarea deciziilor referitoare la grupa de evoluție a pregătirii școlare și profesionale, detectarea modurilor și modalităților de autopotențare a randamentului.

VII. Politica și planificarea resurselor

1. Facilitarea accesului la resurse de învățare și studiu suplimentare în școală și în afara școlii (specialiști, fonduri speciale de documentare, laboratoare, baze de date computerizate, audio și video etc.).
2. Formarea diferitelor categorii de formatori (cadre didactice, părinți, reprezentați ai comunităților locale cu impact asupra asistenței educaționale) prin tipuri de *training* specifice, axate pe problematica psihopedagogiei copiilor cu capacități intelectuale înalte.

VIII. Evaluarea activității elevilor cu aptitudini înalte

Criteriile și standardele de evaluare vor fi specifice fiecărui program urmat. În linii generale ele ar trebui să se centreze preponderent astfel:

- mai mult pe progresul individual decât pe clasamente în cadrul grupei (performanțele ar trebui definite mai mult în termen de conținut decât în termeni comparativi);
- mai mult pe originalitatea de expresie decât pe conformarea la standardele de formă;
- mai mult pe procesul de asimilare decât pe produs.

Modelul poate fi particularizat la diverse arii curriculare. Sugerăm în continuare un *inventar de probleme pentru proiectantul unui program curricular în domeniul științelor exacte, destinat elevilor cu aptitudini academice.* Obiectivele didactice generale vizează atitudinile, aptitudinile și cunoștințele elevilor în legătură cu: natura demersurilor științifice, limitele științelor și ale metodologiilor de cercetare științifică, interdependența aspectelor lumii fizice, dezvoltarea istorică a conceptelor științifice, relația știință-tehnologie, relația om-natură, rata informației științifice, rezonanța etică a progresului tehnologic etc.

A. Planificarea generală a activității:

1. Timpul minim/maxim solicitat de program. Calendarul activităților.
2. Bugetul (pre-calcul).
3. Forma de omogenizare aptitudinală a grupelor.
4. Posibilitățile de accelerare a studiilor.
5. Posibilitățile de îmbogățire – aprofundare a studiilor.
6. Creditul acordat elevilor.
7. Evaluarea diferențiată în funcție de gradul de dificultate și complexitate al sarcinilor pentru care au optat elevii sau în care au fost angajați de către profesori.
8. Accesul la resurse.
9. Formarea formatorilor.
10. Alte probleme.

B. Operațiile cognitive antrenate prioritar:

- observația sistematică;

- comunicarea eficientă;
- clasificarea, generalizarea, abstractizarea;
- inferenţe;
- cuantificări;
- predicţii;
- interpretări de date;
- elaborare de definiţii operaţionale;
- formulare de întrebări şi ipoteze;
- elaborare de modele;
- alte operaţii.

C. Modificări în volumul, nivelul de dificultate şi modalităţile de organizare a conţinuturilor, în funcţie de:

- interesele cognitive individuale;
- aptitudini speciale;
- ritmul şi stilul de învăţare;
- alte aspecte.

D. Strategia organizării experienţei de învăţare:

1. Obiectivele specifice.
2. Conţinuturile.
3. Metodele instructiv-educative.
4. Finalizarea şi evaluarea activităţii elevului (produsul activităţii).
5. Gruparea elevilor:
   - separare: variantele;
   - accelerare: variantele;
   - îmbogăţire şi aprofundare: variantele.
6. Activităţile curriculare opţionale.
7. Motivaţia elevilor.
8. Atmosfera de lucru.
9. Resursele.
10. Responsabilităţile:
    - activităţile centrate pe elev (de exemplu: proiectele de investigaţie ştiinţifică, studiul individual, laboratoarele etc.),
    - activităţile centrate pe profesor (de exemplu: asigurarea unei game variate şi flexibile de opţiuni în legătură cu: conţinuturi, ocazii de învăţare, forme de grupare, resurse accesibile, predare, evaluare etc.).
11. Competenţe decizionale:
    - centrate pe elev (de exemplu identificarea intereselor, angajarea în sarcină, planificarea studiului individual, autoevaluarea etc.),
    - centrate pe profesori (de exemplu consilierea elevilor pentru selecţia materialelor documentare şi a resurselor, promovarea elevilor etc.).
12. Evaluarea programului.

E. Resursele informaţionale, umane şi financiare la nivel local şi naţional.

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul IX

Exigenţe ale formării diferitelor categorii de formatori şi promotori de talente. Anchetă psihopedagogică

„Dobândeşte înţelepciune nouă din înţelepciunea veche şi vei putea deveni profesor pentru alţii."

Confucius

Diagnoza pregătirii profesorilor din licee şi gimnazii

Ancheta pe care am desfăşurat-o în două etape, 1991-1993 şi 1994-1995, în 23 de gimnaziii şi 14 licee din Bucureşti şi judeţele Bacău, Galaţi, Iaşi, Suceava, Neamţ, recunoscute ca având un număr mare de elevi „foarte buni" şi-a propus să culeagă date relevante pentru nivelul de pregătire psihopedagogică a profesorilor în activitatea cu elevii înalt dotaţi aptitudinal.

Caracteristicile eşantionului sunt prezentate în figura 1.

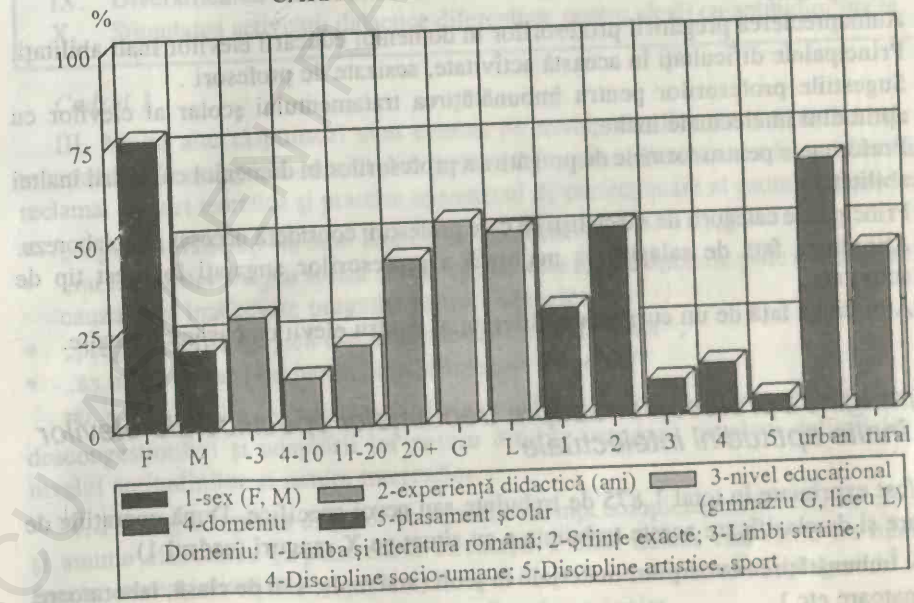


Figura 1

Dintr-un număr de 386 de subiecţi aleşi prin eşantionare stratificată, 79% au fost femei, 41% aveau o experienţă la catedră de peste 20 de ani, 21%, între 11 şi 20 de ani şi 12%, între 4 şi 10 ani. Toţi respondenţii au declarat că nu au fost iniţiaţi prin nici o formă de pregătire psihopedagogică iniţială sau postuniversitară specială în problematica dotării superioare. Înaite de administrarea chestionarelor, toţi respondenţii au audiat un curs de 3 ore de introducere în psihopedagogia aptitudinilor intelectuale înalte, pentru familiarizarea cu terminologia domeniului. Majoritatea profesorilor cu o experienţă didactică mai îndelungată au mărturisit că ei consideră întâlnirea cu elevii talentaţi ca pe o provocare profesională.

Distribuţia profesorilor pe medii urban-rural: 64% – urban; 36% – rural. Doar 5% erau profesori în liceele din mediul rural.

Proporţia în care subiecţii predau diferitele discipline din planurile de învăţământ reflectă parametrii obişnuiţi ai ponderii ariilor curriculare în orarele şcolare. Pe ansamblu, considerăm că eşantionul nostru a fost reprezentativ în raport cu tema investigată şi cu ansamblul profesorilor români care lucrează curent cu elevi cu dotare intelectuală supramedie.

Principalele instrumente ale anchetei au fost un chestionar cu întrebări închise şi deschise şi interviul semistructurat. Pentru interpretarea rezultatelor am luat în analiză şi protocoalele elaborate cu ocazia interviului nestructurat pe care l-am aplicat pentru 80% din cazuri. Indicatorii urmăriţi cu prioritate atât în cadrul chestionarului, cât şi la interviu au fost următorii:

1. Imaginea profesorilor asupra trebuinţelor specifice ale elevilor cu înalte aptitudini intelectuale.
2. Opţiunile profesorilor pentru formele administrative de organizare a învăţământului pentru dotaţi.
3. Strategiile didactice în acţiune. Aplicarea diferenţiată a strategiilor instructiv educaţionale.
4. Autoaprecierea pregătirii profesorilor în domeniul educării elevilor înalt abilitaţi.
5. Principalele dificultăţi în această activitate, sesizate de profesori.
6. Sugestiile profesorilor pentru îmbunătăţirea tratamentului şcolar al elevilor cu aptitudini intelectuale înalte.
7. Preferinţele pentru formele de pregătire a profesorilor în domeniul cultivării înaltei abilităţi.
8. Principalele categorii de specialişti cu care profesorii consideră necesar să colaboreze.
9. Atitudinea faţă de salarizarea majorată a profesorilor angajaţi în acest tip de activitate.
10. Atitudinea faţă de un curriculum diferenţiat pentru elevii cu capacităţi înalte.

1. Imaginea profesorilor asupra trebuinţelor specifice ale elevilor cu înalte aptitudini intelectuale

Au fost exprimate în total 1.875 de trebuinţe sau nevoi specifice. După operaţiile de codare şi de clasificare aceste trebuinţe s-au situat pe X ranguri (cadrul 1).

I. Îmbunătăţirea condiţiilor materiale în şcoli (mai multe săli de clasă, laboratoare, ordinatoare etc.).

II. A doilea nivel al trebuinţelor percepute de profesori este reprezentat de crearea condiţiilor administrative pentru aplicarea pe scară extinsă a strategiilor curriculare diferenţiate. De obicei, sunt menţionate formele de segregare sau de grupare a elevilor în clase speciale în conformitate cu nivelurile aptitudinale şi ritmurile de învăţare, fără a se specifica însă nici o variantă a acestei forme adaptată condiţiilor locale din şcoală, deci fără a se sugera de fapt o soluţie concretă. Exemple din răspunsurile profesorilor :

- „ritmul de predare-învăţare al clasei obişnuite este prea lent pentru elevii cu aptitudini înalte ; adesea se plictisesc şi nu mai sunt atenţi la lecţii" ;
- „copiii cu aptitudini înalte au nevoie de mai multe clase special constituite pentru ei".

IMAGINEA PROFESORILOR ASUPRA TREBUINŢELOR SPECIFICE ELEVILOR CU APTITUDINI INTELECTUALE ÎNALTE

I. Îmbunătăţirea condiţiilor materiale în şcoli.
II. Strategii administrative diferenţiate (şcoli, clase, grupe speciale, accelerarea studiilor etc.).
III. Perfecţionarea profesorilor în domeniul psihopedagogiei aptitudinilor înalte.
IV. Conţinuturi educaţionale speciale.
V. Diversificarea manualelor şi resurselor de documentare.
VI. Planificarea unor perioade mai mari de timp din norma didactică pentru cultivarea aptitudinilor înalte ale elevilor.
VII. Suport public în diferite forme pentru proiectele de educaţie diferenţiată.
VIII. Sensibilizarea educatorilor practicanţi, decidenţilor educaţionali, părinţilor, diferitelor comunităţi locale etc., în legătură cu nevoile specifice copiilor capabili de performanţe intelectuale.
IX. Diversificarea formelor de stimulare a performanţei.
X. Stimularea activităţii didactice diferenţiate pentru elevii cu aptitudini înalte.

Cadrul 1

III. Multe alte răspunsuri s-au centrat pe nevoia elevilor de a beneficia de un tratament psihopedagogic special din partea profesorilor. Pentru aceasta, profesorii au reclamat cursuri teoretice şi practice în sistemul de perfecţionare al cadrelor didactice :

- „copiii supradotaţi nu sunt înţeleşi de profesori" ;
- „nu toţi profesorii pot sesiza şi înţelege nevoile lor emoţionale şi de cunoaştere din cauza unei inadecvate pregătiri psihopedagogice" ;
- „pregătirea pedagogică din facultate nu este suficientă" ;
- „aş urma cursuri de perfecţionare în acest domeniu".

IV. Răspunsurile au indicat necesitatea modificării programelor analitice în sensul descongestionării şi adaptării lor pentru diferite categorii de elevi delimitate prin nivelul aptitudinilor şi natura intereselor.

V. Pe rangul imediat următor se situează cerinţa complementară celei de mai sus, şi anume elaborarea şi punerea în circulaţie a unui număr mai mare de manuale (pentru aceeaşi disciplină şi pentru un nivel de şcolarizare) identic, culegeri de texte, exerciţii şi probleme, materiale bibliografice de uz şcolar.

VI. Reflectând conştientizarea ratei înalte de solicitare a profesorilor de către elevii talentaţi, răspunsurile au subliniat lipsa de timp pentru activitatea didactică diferenţiată în condiţiile claselor supradimensionate.

VII. Alte opinii au indicat necesitatea suportului public, al statului, al administraţiilor locale, al unor instituţii şi organizaţii pentru copiii cu aptitudini înalte, proveniţi din medii familiale cu venituri materiale mici.

VIII. Unii profesori au exprimat dorinţa ca problematica educaţională a acestui segment şcolar să fie popularizată mai mult în rândurile părinţilor, decidenţilor de la nivelul politicii educaţiei, comunităţilor locale.

IX. Necesitatea de a stimula prin multiple forme performanţa şcolară şi intelectuală în general.

X. Necesitatea de a se recunoaşte oficial şi de a se stimula eforturile profesorilor cu experienţă în activitatea didactică cu elevii cu aptitudini înalte.

Raportând aceste rezultate la listele de trebuinţe specifice copiilor talentaţi, elaborate în literatura de specialitate, constatăm că educatorii din lotul nostru s-au referit preponderent la propriile trebuinţe profesionale speciale pentru asemenea situaţii de lucru şi doar indirect la trebuinţele elevilor vizaţi, ce decurg firesc din trăsăturile lor psihocomportamentale distinctive. Opinăm că acest fapt semnalează necunoaşterea de către profesori a literaturii domeniului şi, ca atare, lipsa reperelor de interpretare a numeroaselor şi valoroaselor date relaţionate la profilele psihologice, date pe care profesorii le obţin experienţial din activitatea cu aceşti elevi.

2. Opţiunile profesorilor pentru formele administrative de organizare a învăţământului pentru dotaţi

Respondenţii au fost invitaţi să stabilească pe o scală de la 1 la 5 gradul lor de preferinţă pentru fiecare dintre următoarele forme: *şcoli speciale, clase speciale, grupe omogene aptitudinal în cadrul aceleaşi clase, accelerarea studiilor, programe educaţionale alternative* (altele decât curriculum-ul obligatoriu acum), *tabere de vacanţă* pentru elevii cu aptitudini înalte, *sesiuni de pregătire specială* în vederea participării la diferite competiţii cu profile academice (figura 3).

Pe primele trei ranguri s-au situat, în ordine: clasele speciale (25%); programele alternative (20%); grupele omogene aptitudinal (17%).

Interviurile au dezvăluit faptul că profesorii au imagini foarte diferite asupra uneia şi aceleaşi forme de organizare a procesului de învăţământ şi că 50% dintre ei nu cunosc diferenţa specifică dintre formele menţionate în chestionar. Ca atare, considerăm că aceste rezultate sunt relevante doar pentru diagnosticarea nivelului de pregătire teoretică în domeniu al participanţilor la anchetă, nu şi în raport cu întrebarea adresată. Pe de altă parte, interviurile au confirmat în multe cazuri o deosebită *creativitate didactică* din partea educatorilor, concretizată în conceperea şi aplicarea altor strategii de asistenţă diferenţiată şi individualizată a dotaţilor.

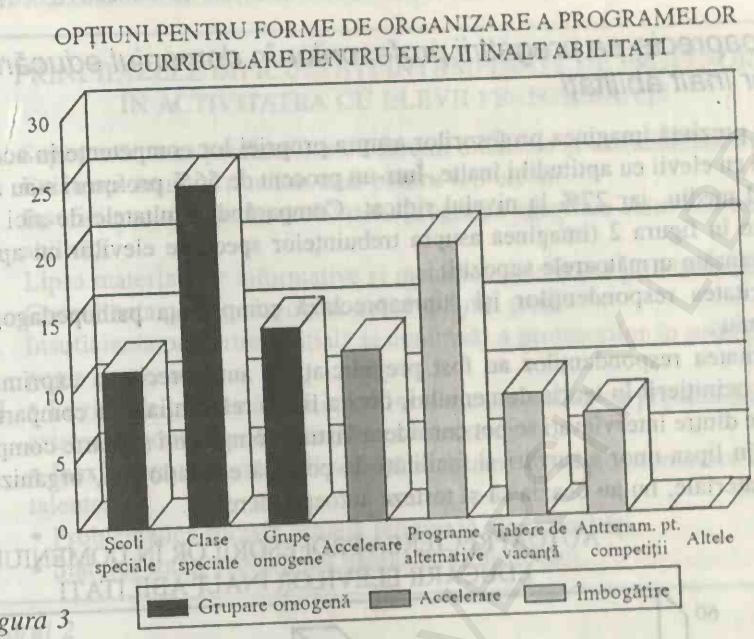


Figura 3

3. Aplicarea reală a strategiilor instructiv-educaţionale diferenţiate

Invitaţi să aprecieze pe o scală Lickert, cu sinceritate, proporţia în care folosesc în practica curentă asemenea strategii, 42% din respondenţi au indicat rate mici şi foarte mici, 51% – medii şi doar 7% – mari şi foarte mari (figura 4).

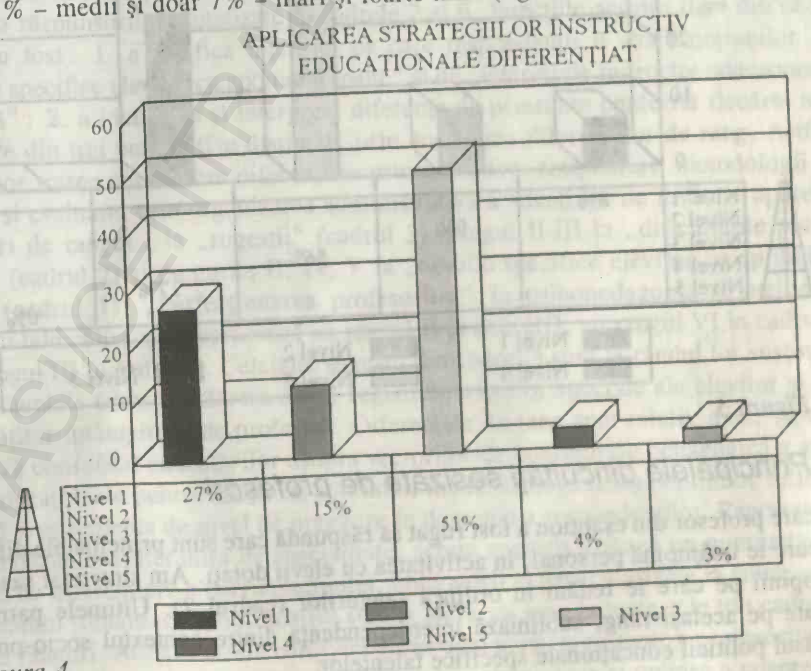


Figura 4

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4. Autoaprecierea pregătirii profesorilor în domeniul educării elevilor înalt abilitaţi

Figura 5 prezintă imaginea profesorilor asupra propriei lor competenţe în activitatea specifică cu elevii cu aptitudini înalte. Într-un procent de 56% profesori s-au apreciat la nivelul mediu, iar 27% la nivelul ridicat. Comparând rezultatele de aici cu cele sintetizate în figura 2 (imaginea asupra trebuinţelor specifice elevilor cu aptitudini înalte) avansăm următoarele supoziţii:

- majoritatea respondenţilor îşi supraapreciază competenţa psihopedagogică în domeniu;
- majoritatea respondenţilor au fost prejudiciaţi în autoaprecierea exprimată din cauza neiniţierii în teoria domeniului, deci a lipsei referenţialelor comparative;
- o parte dintre intervievaţi se pot considera virtual competenţi şi foarte competenţi, dar, din lipsa unor structuri şi facilităţi de politică educaţională, organizatorice sau materiale, nu au ocazia să-şi testeze autoaprecierea.

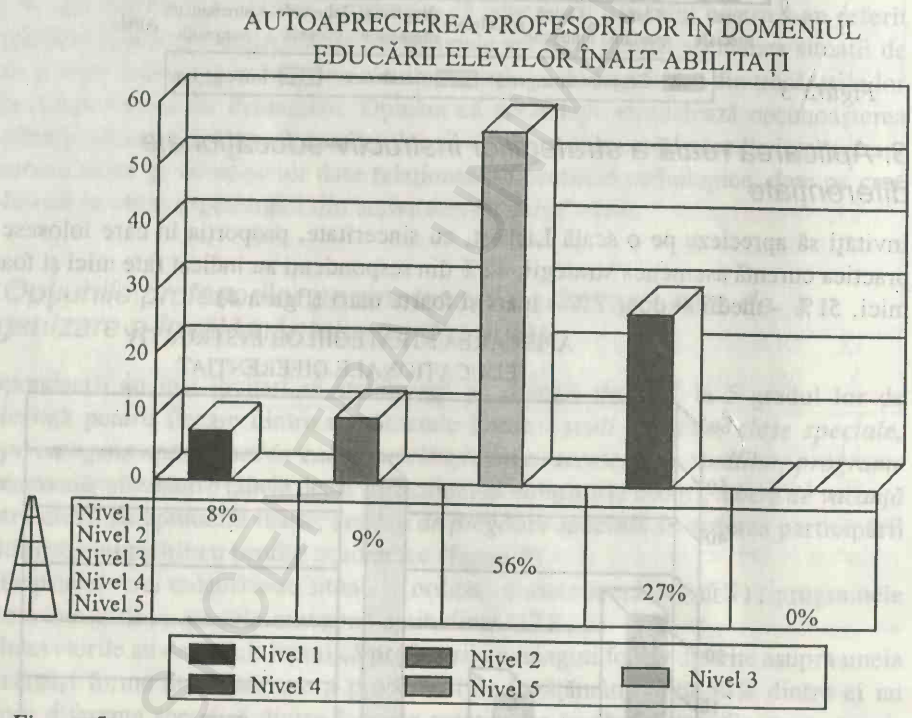


Figura 5

5. Principalele dificultăţi sesizate de profesori

Fiecare profesor din eşantion a fost rugat să răspundă care sunt principalele dificultăţi pe care le întâmpină personal, în activitatea cu elevii dotaţi. Am sintetizat şase astfel de opinii pe care le redăm în ordinea rangurilor (cadrul 2). Ultimele patru idei, situate pe acelaşi rang, subliniază interdependenţa dintre contextul socio-politic şi statusul politicii educaţionale specifice talentelor.

PRINCIPALELE DIFICULTĂŢI ÎNTÂMPINATE DE PROFESORI ÎN ACTIVITATEA CU ELEVII PERFORMANŢI

I. Supraîncărcarea profesorilor cu sarcini didactice şi extradidactice.
II. Existenţa unui curriculum unic pentru toţi elevii.
III. Insuficienţa claselor şi şcolilor cu programe specifice cultivării înaltei abilităţi.
IV. Lipsa materialelor informative şi metodice pe această problematică.
V. Consultanţa psihopedagogică deficitară din şcoli.
VI. Insuficienta pregătire (iniţială şi continuă) a profesorilor în psihopedagogia domeniului.
VII. • Legislaţia învăţământului este insuficient corelată cu problematica asistenţei educaţionale ştiinţifice a talentelor.
• Inexistenţa unei strategii naţionale sistematice şi de promovare a talentelor.
• Problematica socială actuală reliefează alte priorităţi.
• Statutul socio-profesional precar al profesorului.

Cadrul 2

6. Sugestiile profesorilor

Cele 10 sugestii prezentate în cadrul 3 şi grupate în ordinea rangurilor obţinute au ca obiectiv îmbunătăţirea tratamentului şcolar al elevilor cu aptitudini intelectuale înalte. Aşa cum ne-am aşteptat, sugestiile formulate reprezintă, în general, imaginea în oglindă a răspunsurilor sintetizate în cadrele 2 şi 6. Funcţiile acestui *item* din chestionar au fost: 1. a verifica înţelesul pe care respondenţii îl alocă noţiunilor de „trebuiţe specifice elevilor cu aptitudini înalte" şi de „intervenţie instructiv-educaţională specifică"; 2. a identifica şi interpreta diferenţa de prioritate conferită fiecărei idei formulate din trei perspective distincte, prin analizarea diferenţelor de rang. Astfel, ideea unor trasee curriculare diferenţiate prin obiective, conţinuturi, metodologii de predare şi evaluare, prin organizarea administrativă a situaţiilor de învăţare apare în formulări de rangul I la „sugestii" (cadrul 3), rangul II-III la „dificultăţile profesorilor" (cadrul 2) şi rangurile II, IV, V la „nevoile specifice elevilor cu aptitudini înalte" (cadrul 1). „Perfecţionarea profesorilor" în psihopedagogia şi metodica cultivării talentelor este poziţionată cu rangul II în cadrul 3, cu rangul VI în cadrul 6 şi cu rangul III în cadrul 2. Celelalte sugestii din cadrul 3 sunt la rândul lor susţinute cu argumentele corespunzătoare de pe registrele nevoilor speciale ale elevilor şi ale dificultăţilor întâmpinate de profesori. Diferenţele de rang sunt relativ mici, fapt ce reliefează consensul educatorilor asupra vectorilor de configurare pedagogică a asistenţei educaţionale pentru elevii cu aptitudini înalte. Omogenitatea opiniilor reflectă totodată şi apropierea de nivel de pregătire în domeniu a respondenţilor. Raportate la recomandările din literatura de specialitate, aceste sugestii vizează un minumum de exigenţe de diferenţiere a curriculum-ului, obligatorii şi particularizate la situaţia din învăţământul românesc. Semnificative sunt şi ideile ce apar în toate cele trei cadre pe ultimele ranguri. Acestea atestă conştientizarea unei părţi importante a profesorilor în ceea ce priveşte necesitatea unei politici educaţionale globale şi unitare a talentelor.

SUGESTIILE PROFESORILOR PENTRU OPTIMIZAREA TRATAMENTULUI ŞCOLAR AL ELEVILOR CU APTITUDINI INTELECTUALE ÎNALTE

I. Curriculla alternative.
II. Perfecţionarea profesorilor în psihopedagogia şi metodica cultivării aptitudinilor înalte.
III. Mărirea resurselor materiale şi de documentare din şcoală.
IV. Potenţarea statutului socio-profesional al profesorului.
V. Clase cu efective mai mici.
VI. Extinderea şi diversificarea strategiilor educaţionale diferenţiate.
VII. • Conştientizarea şi implicarea decidenţilor educaţionali de la diferite niveluri.
• Stimularea elevilor cu aptitudini înalte.
• Sensibilizarea şi informarea părinţilor în legătură cu problematica psihopedagogică a educaţiei elevilor performanţi.
• Conlucrarea mai eficientă cu specialiştii în domeniu.

Cadrul 3

7. Preferinţele pentru formele de pregătire a profesorilor în domeniul cultivării înaltei abilităţi

Răspunsurile obţinute la acest *item* constituie încă o dovadă a insuficientei pregătiri psihopedagogice a profesorilor în domeniu. Adresând o întrebare deschisă (fig. 8) am înregistrat următoarele preferinţe: pregătire iniţială – 0,5%; pregătire post-universitară – 25%; schimburi de experienţă – 11%; module speciale de pregătire de exemplu, academii de vacanţă – 11%; stagii de documentare – 13%.

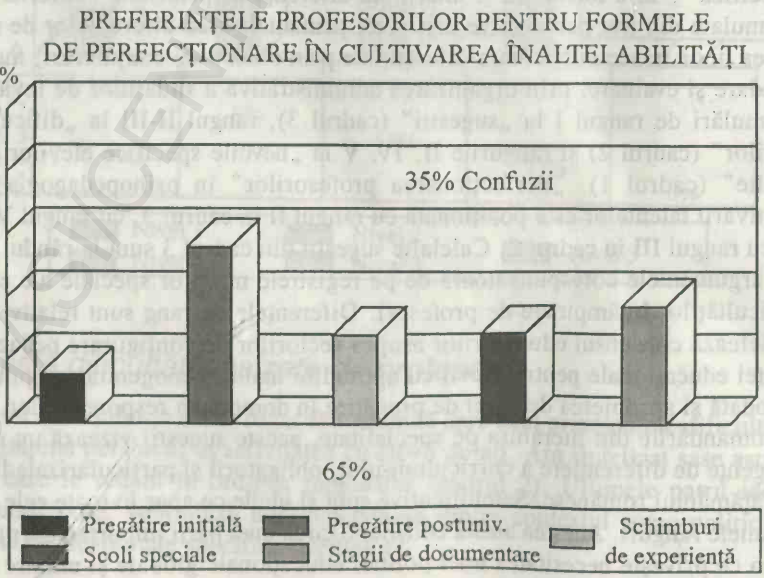


Figura 8

O proporţie de 35% dintre respondenţi au făcut *confuzii* între formele de pregătire a formatorilor şi formele de pregătire a elevilor. Intervievaţi asupra conţinuturilor cursurilor de urmat în cadrul formelor de pregătire respective, majoritatea profesorilor nu au fost în măsură să formuleze opinii pertinente în raport cu literatura domeniului.

8. Principalele categorii de specialişti cu care profesorii consideră necesar să colaboreze

Cadrul 4 indică în ordinea rangurilor categoriile de specialişi a căror intervenţie şi consiliere sunt percepute ca venind în sprijinul activităţii profesorilor cu elevii talentaţi. Deşi sunt menţionate numeroase resurse de expertiză, interviurile au demonstrat că respondenţii nu cunosc nici statusul respectivilor specialişti (ne-a atenţionat un răspuns prin care specialistul în pedagogie desemna doar „pedagogul" din liceul internat) şi nici portofoliul de competenţe presupus de un asemenea status. Constatarea nu surprinde în situaţia în care psihopedagogul, cu nesemnificative excepţii, a lipsit din viaţa curentă a şcolii decenii la rând, iar acum, din condiţii obiective, este suplinit în numeroase cazuri de absolvenţi ai secţiilor de filosofie care se străduie *in-sevice* să se specializeze în calitate de pedagog consilier. Opinăm că rezultatele culese la acest *item* pledează imperativ, prin ele însele, pentru formarea specialiştilor în pedagogie şi psihologie şcolară şi pentru multiplicarea rolurilor şi competenţelor lor în şcoală, inclusiv prin înfiinţarea unui număr sporit de posturi. În acelaşi timp, trebuie să menţionăm că, în cadrul majoritar secţiilor de pedagogie, psihologie şi psihopedagogie din universităţile din ţară nu figurează în planurile de învăţământ nici un curs specializat în problematica promovării aptitudinilor înalte, ceea ce condamnă şi în viitor domeniul la abordări insuficient calificate ştiinţific.

CATEGORIILE DE SPECIALIŞTI SOLICITATE DE PROFESORI ÎN CALITATE DE COLABORATORI ŞI CONSILIERI

I. Specialişti în psihopedagogie.
II. Consilieri şcolari.
III. Cadre didactice universitare specializate în domeniu.
IV. Profesori practicieni cu experienţă succesuală în domeniu.
V. Familia în calitate de consultant.
VI. Cercetători ştiinţifici.
VII. Departamentul special din Ministerul Educaţiei Naţionale.
VIII. Inspectori şcolari cu pregătire specială în domeniu.
IX. Asociaţii, organizaţii guvernamentale şi non-guvernamentale, comunităţi locale, specialişti din străinătate, psihiatri.

Cadrul 4

9. Atitudinea faţă de salarizarea majorată a profesorilor angajaţi în acest tip de activitate

Atât chestionarul, cât şi interviurile au demonstrat că majoritatea profesorilor consideră că activitatea didactică cu elevii talentaţi reclamă mai mult timp, competenţe

profesionale specifice şi chiar aptitudini sau talente speciale, ceea ce ar justifica nivelurile de salarizare mai mari. Totuşi, 19% dintre respondenţi s-au declarat ostili unei salarizări diferenţiate, argumentând că lucrul cu elevii talentaţi este nu numai plăcut şi stimulativ, dar şi mai facil pentru profesor, elevii respectivi având motivaţie intrinsecă pentru studiu şi posibilitatea de a asimila mult mai uşor materia decât ceilalţi elevi, care solicită eforturi în plus din partea educatorului. Credem că o asemenea motivaţie reflectă nu atât o atitudine, cât o viziune simplistă asupra cultivării talentelor, generată nu numai de neiniţierea în psihopedagogia domeniului, ci şi de insuficienţa reflecţiei asupra fenomenului dotării superioare. Aceeaşi argumentaţie însă pune în evidenţă diferenţa de natură, şi nu de nivel a eforturilor suplimentare pe care educatorul este solicitat să le facă în cazul segmentelor extreme din populaţia şcolară.

ATITUDINEA FAŢĂ DE SALARIZAREA MAJORATĂ A PROFESORILOR

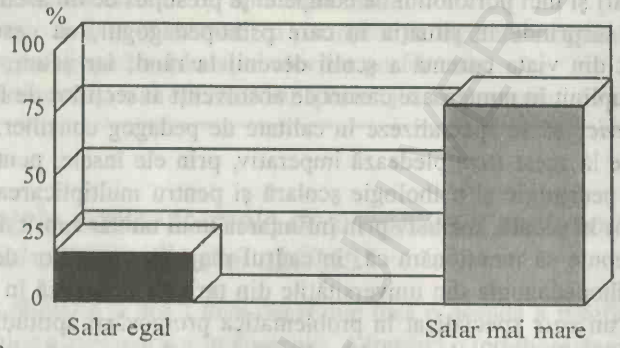


Figura 10

10. Atitudinea faţă de necesitatea unui curriculum diferenţiat pentru elevii cu capacităţi înalte

Într-un procent de 97%, profesorii din lotul investigat sunt de acord cu introducerea unor programe de învăţământ diferenţiate pentru elevii cu aptitudini înalte, 1% nu consideră necesare astfel de programe, iar 2% nu-şi pot formula opinia (figura 11).

ATITUDINEA FAŢĂ DE NECESITATEA PREGĂTIRII DIFERENŢIATE PENTRU ELEVII ÎNALT ABILITAŢI

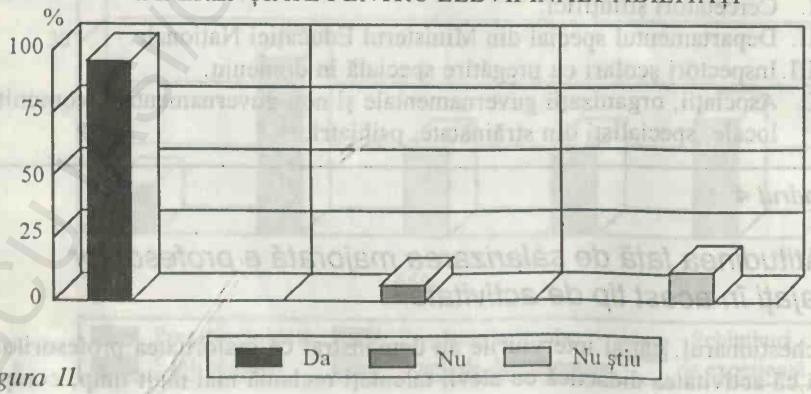


Figura 11

Aceste rezultate atestă faptul că modificarea curriculum-ului în vederea adaptării lui la posibilităţile şi trebuinţele segmentului şcolar superior aptitudinal va găsi un teren larg de acceptanţă din partea educatorilor practicieni.

Concluzii

Investigaţia conduce la elaborarea unei diagnoze preliminare asupra stadiului de dezvoltare a procesului de învăţământ specific elevilor cu aptitudini înalte din ţara noastră, a nivelului de pregătire psihopedagogică şi a atitudinilor profesorilor în legătură cu aplicarea unor trasee curriculare specifice.

Prezentând principalele tendinţe exprimate la fiecare indicator analizat aici, la Conferinţa organizată de *European Council for High Ability* (ECHA), în Olanda, 1994, şi comparându-le cu concluziile unor investigaţii similare desfăşurate de cercetătorii prezenţi la dezbateri, din SUA şi din mai multe ţări din Europa Occidentală, am constatat că, în ciuda diferenţelor de context socio-economic şi politic, există mai multe puncte comune decât discrepanţe. Principalele probleme psihopedagogice ale educatorilor elevilor cu aptitudini înalte din întreaga lume sunt în general aceleaşi, după cum şi principalele trebuinţe curriculare ale acestor elevi sunt asemănătoare. În ambele cazuri, ele converg către *afirmarea necesităţii conştientizării şi pregătirii educatorilor în problematica talentelor*. Această temă este de interes pentru elaborarea unor proiecte de cercetare psihopedagogică comparată desfăşurate în echipe internaţionale de specialişti, aşa cum se afirmă şi în Recomandarea recent adoptată de Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei (1.248/1994) cu referire la copiii dotaţi, recomandare care conţine şi un ansamblu de orientări importante în materie de educaţie diferenţiată, adresate tuturor ţărilor membre ale forului de la Strasbourg.

Ancheta a confirmat atitudinea pozitivă a educatorilor practicieni din ţara noastră, de receptare a demersurilor psihopedagogice în sprijinul elevilor cu aptitudini înalte. Următorul pas, în plan acţional, este acela de a fi invitaţi să dea curs acestor demersuri, printr-o politică educaţională adecvată, reflectată în acte legislative, prin crearea condiţiilor materiale şi administrative, prin formarea specialiştilor în domeniu care să fie capabili să ofere consiliere psihopedagogică specifică, prin instituirea unor forme multiple de pregătire. Această ultimă concluzie transferă urgenţa de acţiune din terenul practicii şcolare în cel al deciziei de politică educaţională. Factorii care au acum maximum de determinanţă în promovarea talentelor sunt politicienii educaţiei de la diferite niveluri.

BCU IASI

Capitolul X

Cadrele de referinţă ale unei strategii educaţionale globale de formare a formatorilor şi promotorilor de talente

Rezultatele anchetei prezentate în capitolul IX, relaţionate cu recomandările din literatura de specialitate, se pot institui în cadre de referinţă pentru proiectarea unei strategii de formare a diferitelor categorii de formatori în teoria şi practica asistenţei educaţionale a copiilor cu aptitudini înalte, aplicabile în condiţiile specifice ţării noastre. Susţinând necesitatea unei viziuni globale asupra programului acestei asistenţe, considerăm că formării formatorilor trebuie să i se confere un rol de componentă integrantă. Promovarea talentelor pe continuumul *identificare-cultivare-afirmare* se realizează în rezonanţă nu numai cu o concepţie generală asupra genezei şi evoluţiei aptitudinilor înalte, ci şi cu promovarea competenţelor promovatorilor, pe un continuum similar în structură: identificarea resurselor umane pentru aplicarea unui program educaţional specific dotaţilor, a capitalului de aptitudini, creativitate şi motivaţie al educatorilor, cultivarea acestui capital şi afirmarea lui atât prin recunoaştere profesională, cât şi prin multiplicare, prin generare la alţii.

În determinarea „succesului global" al copilului cu aptitudini înalte, regizorii pieselor de educaţie din şcoală, familie şi comunitate au, prin sistemul de exigenţe al educaţiei permanente, răspunderi distincte (pe registrul tipurilor de intervenţie formală, nonformală şi informală), dar la fel de importante. Un aspect major de eficacitate a promovării talentelor este *comunicarea între şcoală, familie şi comunitate*. Interacţiunea comunicaţională care trebuie să se instituie între cele trei categorii de promovatori se conturează ca o reţea piramidală (figura 1), în care fiecare unghi al bazei preia o anume perspectivă a susţinerii copilului.

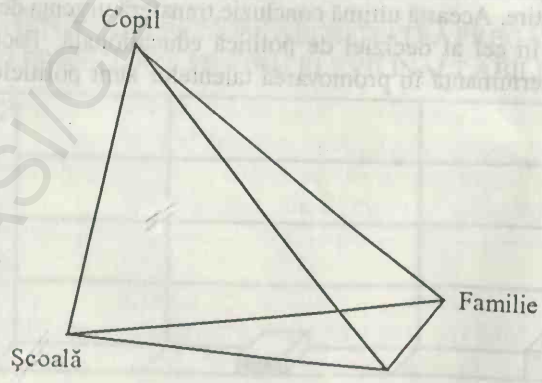


Figura 1

BCU IASI/CIT LIBRARY

Laturile triunghiului bazal sugerează liniile de comunicare ale fiecărei categorii, lansate în celelalte două direcții, astfel încât ruta comunicațională finală exprimă circularitatea informației. Arhitectul acestei rețele comunicaționale de care depinde într-o ultimă instanță succesul asistenței educaționale a excepționalității nu poate fi altul decât *coordonatorul programului pentru dotați*. Rezultă că o strategie globală de formare a formatorilor se compune prin patru niveluri intercorelate de programe, cu obiective, tipuri de activități, metodologii, calendare și costuri financiare diferite:

1. formarea coordonatorilor de proiecte curriculare pentru dotați, selecționați dintre specialiștii în pedagogie și psihologie;
2. formarea educatorilor practicieni;
3. conștientizarea și pregătirea părinților, a familiei în general, cu privire la caracteristicile psihocomportamentale ale copiilor cu aptitudini înalte și a modalităților de promovare a aptitudinilor acestora în contextul familial;
4. sensibilizarea comunităților locale, de la instituțiile profesionale, culturale, religioase etc., organizațiile guvernamentale și nonguvernamentale și până la potențialii sponsori de program, față de semnificația educativă și socială a suportului lor specific; informarea și abilitarea acestor organisme în vederea inițierii sau susținerii programului pentru dotați.

1. Cadrele referențiale ale formării inițiale și continue a formatorilor

Referirile noastre metodologice se mențin în sfera considerațiilor și recomandărilor generale. Detalierea unui asemenea program, până la nivelul de la care poate fi aplicat în practică (ceea ce implică o planificare riguroasă a etapelor și fazelor de acțiune, cu precizarea modalităților și nominalizarea resurselor umane și materiale) presupune analiza aprofundată a situației date, a cazului concret sau a comenzii/solicitării primite.

1.1. Filosofia schimbării

Strategia de formare a competențelor și deci de modificare a comportamentelor cadrelor didactice care se implică într-un program special de cultivare a talentelor se întemeiază pe o anumită filosofie asupra schimbării de rol-set profesional:

- Schimbarea este un proces, nu un eveniment. Mulți profesori și inspectori școlari privesc „schimbarea" ca reflex imediat la o prevedere legislativă, circulară, decizie administrativă sau introducere a unui experiment. Experiența altor state în materie de aplicare a programelor pentru dotați, inclusiv a celor de formare a cadrelor didactice demonstrează că semnele certe ale schimbării apar în intervale de la trei la cinci ani.
- Schimbarea este desăvârșită de indivizi, nu de instituții. Pentru ca școala să se schimbe, trebuie să se schimbe educatorii din școală prin dezvoltarea deprinderilor și abilităților de provocare și menținere a schimbării.

- Schimbarea este o experienţă individuală de profunzime. În aplicarea unui program nou sau a unei inovaţii în învăţământ, atenţia este focalizată de obicei pe aspectele materiale, financiare, de procedură şi doar în plan secund pe atitudinile, motivaţiile, emoţiile şi sentimentele educatorilor implicaţi. Aspectele din urmă pot juca un rol determinant în succesul sau eşecul unui proiect de schimbare.
- Practicarea schimbării provoacă ataşament şi determină competenţe tot mai mari relative la chiar procesul respectiv de schimbare. Proiectarea şi aplicarea programelor curriculare pentru dotaţi are reverberaţii largi în întreg arealul educaţional şi este cea mai rapidă cale de dezvoltare a practicii în domeniu.

1.2. Tipuri de activităţi

- *Module de perfecţionare* în psihopedagogia şi metodica domeniului, desfăşurate prin Casele Corpului Didactic şi Seminarul Pedagogic al universităţilor etc.
- *Academii de vacanţă cu tematică specifică*. Cursuri postuniversitare pentru specializare şi calificare în domeniu.
- *Ateliere de lucru.*
- *Stagii de documentare şi de transfer de experienţă.*
- *Editare* de tratate, cărţi, cursuri, ghiduri, periodice în problematica promovării aptitudinilor înalte.
- *Participare la desfăşurarea unor experimente psihopedagogice* cu obiective şi ipoteze specifice domeniului.

1.3. Principii ale aplicării programelor de formare a profesorilor

- Formarea formatorilor este un proces continuu.
- Elaborarea şi dezvoltarea strategiilor instructiv-educative diferenţiate pentru elevii cu aptitudini înalte sunt procese corespunzătoare posibilităţilor şi stilurilor de învăţare ale acestor elevi.
- Asigurarea suportului informaţional, material şi financiar necesar profesorului pe parcursul programului de formare şi al aplicării în şcoală a programelor curriculare pentru dotaţi.
- Aplicarea, în proiectarea programului de formare a profesorilor, a rezultatelor cercetărilor referitoare la procesele de educare-autoeducare a adulţilor.

2. Rolul comunităţii şi avocatura excelenţei

Recent, literatura psihopedagogică a conduitelor performante a adoptat termenul de *avocatura excelenţei* cu sensul explicit de *sprijinire, susţinere, pledoarie, popularizare şi conştientizare* a ideii de promovare a valorilor registrului aptitudinal. Constatând însă frecvenţa tot mai mare a termenului în anii '90 în paginile revistelor de specialitate (de exemplu „Gifted Education International", „Gifted Child Quarterly", „European Journal for High Ability") şi analizând conotaţia nouă pe care o dobândeşte în contextele diferitelor articole, considerăm că preferinţa pentru acest concept semnalează, chiar

și metaforic, două realități ale câmpului educațional care devin din ce în ce mai evidente în incidența problematicii lumii contemporane din ce în ce mai complexă:

- injustiția practicată față de șansele persoanelor cu potențial aptitudinal înalt, față de afirmarea și consacrarea lor, deci încălcarea unor „drepturi" individuale;
- injustiția practicată în diferite forme față de șansele grupurilor sociale, de la cele locale la cele naționale și continentale, șanse de a prospera prin administrarea capitalului propriu de excelență, deci eludarea unor „drepturi" colective.

Mai mult decât atât, au apărut tratate și enciclopedii care consacră avocaturii *de facto* a talentelor, capitole distincte. Astfel, prestigioasa editură *Pergamon Press* a publicat, în 1993, contribuțiile reunite ale unor recunoscute personalități dedicate cercetării psihologice, pedagogice, sociologice, neurofiziologice și genetice a fenomenului aptitudinilor supramedii, printre care se regăsește un studiu al prof. dr. Norah Maier, ex-președinte al *World Council for Gifted and Talented Children*, cu un titlu deosebit de sugestiv pentru tendința de angajare în planul politicii publice: *Advocacy as a Force in the Education of Gifted and Talented*. Aici, termenul semnifică „implementarea schimbării în atitudinile publice și în prioritățile educației"[1]. Pe scurt, credem că educația pro talent a atins stadiul conștientizării diferenței de sens și putere între valorile de fapt și valorile de drept.

Ne propunem în continuare (I) să sintetizăm principalele subiecte din textul și subtextul discursurilor actuale din acest nou domeniu apărut în pedagogia promovării talentelor, (II) să semnalăm manifestările avocaturii *de facto* a talentelor și (III) să delimităm câteva dintre tendințele dezvoltării sale pe linia convertirii în avocatură de drept.

- Ce își propun „avocații" talentelor?
- La ce niveluri operează susținătorii valorilor și în ce modalități?
- Care sunt tendințele actuale?

2.1. Ce își propun avocații talentelor?

Avocații talentelor vin, în general, din rândul părinților, educatorilor, cercetătorilor științelor educației, asociațiilor și fundațiilor nonguvernamentale. Scopul lor este de a interveni, prin căi specifice, în favoarea valorizării potențialului uman înalt. Prin acțiuni cumulate în ultimul sfert de veac și desfășurate pe diverse meridiane, în intensități și modalități diferite, aceste grupuri au realizat o autentică avocatură argumentând drepturile talentelor. În pledoarie, aceste drepturi s-au numit „șanse egale la educație", „șanse egale față de ofertele societății", „dreptul de a fi diferit", „dreptul la educație diferențiată", „recunoașterea nevoilor speciale", „dreptul de autor", „dreptul de a fi inteligent" etc. De fapt, avocații valorilor aptitudinale au decodificat discursurile psihopedagogice care argumentează necesitatea asistenței educaționale și sociale a elitelor aptitudinale în planul mesajului social și al acțiunii publice. Prin aceasta, avocatura talentelor și-a definit funcția principală: semnalarea unei nevoi educaționale specifice.

Obiectivele avocaturii, așa cum pot fi ele delimitate prin analiza activităților întreprinse până acum sunt:

- sensibilizarea și conștientizarea publicului larg asupra specificității conduitelor aptitudinal performante;

- neutralizarea prejudecăţilor legate de natura supranaturală, diabolică sau patologică a excepţionalităţii;
- corijarea opiniei eronate a fatalităţii succesului pentru cel înzestrat cu potenţiale aptitudinale latente;
- determinarea politiciilor educaţionale de promovare a talentelor;
- susţinerea cercetării ştiinţifice a domeniului;
- sprijinirea cultivării şi afirmării talentelor.

2.2. La ce niveluri operează susţinătorii valorilor şi în ce modalităţi?

Conştientizarea crescândă a publicului larg cu privire la existenţa unui sector neacoperit de suport educaţional şi social conduce în societăţile democratice la formarea unor grupuri de intervenţie. Istoria constituirii grupurilor de pledanţi pentru promovarea talentelor este jalonată de nume importante nu numai pentru sectorul acţiunii publice, ci şi pentru cercetarea psihopedagogică. De altfel, acest fapt este specific avocaturii valorilor aptitudinale, care a beneficiat dintotdeauna de aportul profesional al personalităţilor ştiinţifice din câmpul teoriei educaţionale. În SUA, de exemplu, profesorii universitari Tanenbaum, Coleman şi Gallagher, autori de modele teoretice ale dotării supramedii şi de proiecte de reformă educaţională, s-au angajat în critica politicii de stat, acuzată că nu acorda servicii speciale populaţiilor aptitudinal performante, ridicând obstacole în calea afirmării persoanelor talentate. Acţiunile lor au demonstrat că o organizaţie independentă de avocatură poate intimida la cele mai înalte niveluri ale administraţiei de stat diminuarea programelor de educaţie diferenţiată şi deci a suportului politic şi financiar pentru cultivarea talentelor chiar şi în perioade de austeritate fiscală, sau poate determina sprijinul comunitar pentru educatori şi coordonatori de programe educaţionale în eforturile lor de a menţine calitatea actului educaţional.

Forţa avocaturii domeniului a sporit considerabil prin unirea eforturilor grupurilor *de avocaţi*, în condiţiile păstrării identităţii şi a specificului de acţiune. S-au constituit adevărate reţele de avocatură a talentelor, naţionale şi internaţionale, cu un înalt grad de organizare. Pentru ilustrare, propunem următorul tablou sinoptic al unor grupuri de avocatură pro talent, între care există comunicare şi susţinere.

Clasificarea nivelelor la care s-au constituit grupurile	*Modalităţi de realizare a activităţii grupurilor*
1. Criteriul obiectivelor	
1.1.Cercetarea psihopedagogică	Iniţieri şi elaborări de proiecte de cercetare în cadrul universităţilor şi instituţiilor de cercetare specializate, asupra genezei şi naturii fenomenului dotării aptitudinale supramedii, strategiilor de identificare şi psihodiagnoză, strategiilor de cultivare şi afirmare a talentelor etc.
1.2. Învăţământul universitar	Strategii academice pentru afirmarea şi consacrarea aptitudinilor
1.3. Învăţământul preuniversitar	Programe de identificare a predispoziţiilor aptitudinale şi de educaţie diferenţiată în vederea cultivării talentelor

Clasificarea nivelelor la care s-au constituit grupurile	*Modalități de realizare a activității grupurilor*
1.4. Asistența socială	Programe de satisfacere a nevoilor speciale.
1.5. Asociațiile nonguvernamentale de profil	Programe de consiliere psihopedagogică pentru copii și părinți, de promovare a talentelor în contexte educaționale informale, inițiere de rețele internaționale de interstimulare aptitudinală, de transfer de experiență educațională etc.
1.6.Fundațiile nonguvernamentale de profil	Finanțări de programe de promovare a talentelor inițiate de instituții și asociații guvernamentale și nonguvernamentale
1.8.Comunitățile profesionale, religioase, de părinți, de cartier etc.	Sponsorizări pentru realizarea acțiunilor inițiate de comunitățile respective sau de instituțiile și asociațiile care solicită sprijinul.
2. Criteriul ariei de cuprindere	
2.1. Local	Asociații nonguvernamentale cu sau fără personalitate juridică, constituite în localități urbane și rurale
2.2. Național	American Association for Gifted Children (SUA), National Association for Gifted Children-NAGC (Anglia), Association Nationale pour les Enfants Intellectuellement Precoces-ANPEIP (Franța), Asociacion Para El Desarrolo De La Creatividad Talento-CREDEYTA și HAYDA (Spania), Hungarian Association on Giftedness (Ungaria), ISTEDAD (Azerbaijan), RO Talent (România) etc.
2.3. Continental	European Council for High Ability-ECHA, EUROTALENT, Australian Association for the Education of the Gifted and the Talented, Federația Ibero-Americană.
2.4. Mondial	World Council for Gifted and Talented Children

2.3. Care sunt tendințele actuale?

Fiecare grupare are tendințe proprii de evoluție în acord cu toate contextele particulare în care ființează, contexte determinate de jocul dintre priorități și necesități; posibilități și constrângeri; agenți facilitatori și agenți frenatori. Transgresând specificitatea individuală a grupărilor, putem totuși delimita câteva tendințe cu aspect general:

- activarea opiniei publice și a guvernelor pentru abordarea efectivă și nu doar declarativă a problematicii acestei educații specifice;
- încurajarea cercetării științifice a domeniului;
- constituirea unei direcții permanente și specifice de reformare a învățământului și educației;
- atragerea oamenilor de afaceri, a fundațiilor filantropice în susținerea continuă și sistematică a talentelor;
- recunoașterea ca valori a unei game mult mai largi de expresie a talentului uman și depistarea manifestărilor lor în rândul tuturor mediilor culturale și sociale, inclusiv al celor mai defavorizate;
- tutorizarea, monitorizarea și consilierea promovării talentelor și a formării promovatorilor de talent;

- elaborarea şi adoptarea unei legislaţii în domeniul promovării talentelor;
- relaţionarea cu organisme internaţionale cu tradiţie ca ONU, UNESCO şi UNICEF.

Totuşi, cea mai importantă tendinţă actuală în domeniu ni se pare a fi exprimată nu atât în termeni logistici, cum sunt cei de mai sus, ci în termeni de schimbare de optică asupra finalităţii primordiale a avocaturii pro talent. Pe acest registru, considerăm că asistăm la o mutaţie plină de semnificaţii pentru viitorul educaţional al societăţii: *cultivarea aptitudinilor la nivelul persoanei individuale este relaţionată cu explorarea excelenţei societăţii în ansamblu*. Astfel, avocatura talentelor devine o componentă a educaţiei pentru valori.

3. Legislaţii educaţionale şi politici publice

A iniţia politici publice de promovare a excelenţei intelectuale, morale, spirituale, de angajare civică, de leadership, de comunicare, artistice etc. presupune a pătrunde, nu fără riscuri, într-o zonă a polemicii. Deşi toate forurile de decizie din lume, instituite la diferite niveluri, acceptă fără rezerve principiul responsabilizării societăţii faţă de capitalul de talent, atunci când trebuie să se treacă la convertirea lui în realitate educaţională sau de asistenţă socială, când se constată că este nevoie de o strategie coerentă, pe termen lung, de eforturi umane şi financiare, apar controversele. Prin comparaţie cu stringenţa intervenţiei sociale în sprijinul copiilor abandonaţi, cu boli greu curabile, handicapaţi, victime ale dezastrelor naturale sau ale catastrofelor provocate de om, în viziunea celor mai mulţi semeni ai noştri, problematica neirosirii talentelor, pentru ca *fiecare copil normal sau talentat* să-şi dezvolte cât mai mult capacităţile, pare un lux.

În toate etapele civilizaţiei umane atitudinile faţă de „excelenţă" au fost contradictorii: pe de o parte fascinaţie şi admiraţie, pe de altă parte, rezervă şi teamă. Legea entropiei activată în domeniul aptitudinilor a fost întreţinută continuu, prin procese complexe de psihologie colectivă, de prejudecăţi, erori ale ştiinţelor sau controverse ideologice:

- „întotdeauna şi în orice condiţii, talentele urcă în vârf";
- „echitatea presupune egalitate";
- „elitele se ridică nu numai deasupra maselor, ci şi împotriva maselor";
- „indivizii dotaţi au avantaje specifice, dar nu şi nevoi specifice";
- „creativitatea nu se educă";
- „educaţia diferenţiată pentru dotaţi este o problemă falsă, creată de câţiva psihopedagogi şi intelectuali".

3.1. Politici interguvernamentale şi de ONG în Europa

În cadrul unei cercetări desfăşurate între anii 1991 şi 1996, am investigat comparativ mai multe cazuri relevante pentru politica ONG de promovare a talentelor în Europa şi concordanţa lor cu politicile educaţionale guvernamentale (v. Creţu, 1995, pp. 23-36). Ordinea analizei a corespuns apartenenţei cazurilor abordate la următoarele categorii organizaţionale:

1. Organizaţii Guvernamentale (OG) internaţionale;

2. Organizații Nonguvernamentale (ONG) continentale;
3. OG-uri și ONG-uri naționale și locale.

Cercetarea a evoluat pe trei registre intercorelate (politologic, legislativ, pedagogic) și a urmărit indicatorii: finalitățile politicii ONG; cadrul legislativ de expresie; obiectivele specifice ale cercetării-acțiune; tipuri de activități organizate; metodele folosite; condițiile și exigențele de aderare și participare ale membrilor.

Materialele ce au stat la baza studiilor de caz provin direct de la sursa OG sau ONG focalizată, fiind selecționate și oferite chiar prin bunăvoința unor lideri ai organizațiilor respective pe care, având ocazia să-i cunoaștem la diverse întruniri științifice, i-am rugat să puncteze ceea ce consideră mai relevant și util în informarea partenerului român.

Analiza de caz a reliefat că problematica conștientizării și sensibilizării diferitelor paliere societale în legătură cu nevoile educaționale speciale ale populației cu aptitudini înalte și cu responsabilitățile societății față de aceasta reprezintă o constantă a activității asociațiilor constituite la diferite nivele, pentru promovarea excelenței.

Ni se pare semnificativ și încurajant faptul că în 1994, Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei a adoptat *Recomandarea 1.248/1994* cu referire la copiii dotați, care conține un ansamblu de orientări decisive în materie de educație diferențiată și care este destinată tuturor țărilor membre ale forului de la Strasbourg. Adoptarea acestei recomandări reprezină un succes al activității sistematice și concertate a numeroase ONG-uri europene.

Totuși, politicile guvernamentale și sociale în sprijinul talentelor capătă rareori o expresie explicită și transparentă, pentru a nu risca să fie acuzate de elitism. În absența unei politici guvernamentale coerente pentru o educație specifică copiilor cu nivele aptitudinale înalte în școli, ONG-urile au dezvoltat mai mult formele de asistență educațională în timpul liber și de susținere materială, financiară, logistică: programe de antrenament în diferite domenii, cluburi, campusuri de vacanță, academii de vară pentru copii, reuniuni internaționale. În special ultimele trei sunt din ce în ce mai practicate în întreaga lume. Campusurile de vacanță urmăresc dezvoltarea generală a capacităților în cât mai multe domenii de expresie, lărgirea gamei tematice de interese cognitive, armonizarea personalității. În alternanță, academiile pentru copii se centrează pe dezvoltarea aptitudinilor și intereselor cognitive specifice, dar altele decât cele oferite în școală. În general, toate programele oferite acestor copii în sistemul de vacanță ilustrează formula curriculum-ului îmbogățit. Taberele și academiile prezintă avantajul teoretizat de specialiști de a nu degenera în rutină școlară. Mai mult, ele intensifică ocaziile de interrelaționare personală și dezbaterile intensive pe teme de interes comun, între copii și tineri cu nivele intelectuale compatibile. În general, programele ONG-urilor analizate reflectă o concepție educațională integrativă, „pentru dezvoltarea unitară a minții, spiritului și fizicului", nedivizată prin „specializări brutale" sau prin accentuarea laturei cognitive în detrimentul celor de educație afectivă și morală.

Am apreciat că modelele analizate în cadrul cercetării pot fi valorificate ca punct de plecare în conceperea unor proiecte de reuniuni internaționale de vară, adaptate condițiilor și priorităților din spațiul cultural românesc. Astfel, Asociația RO-Talent a organizat la Iași două asemenea întruniri, succesiv, în anii 1995 și 1996, sub genericul *Summit aptitudinal pentru promovarea talentelor*, având ca teme „Toleranța între

deziderat şi realitate" şi, respectiv, „Comunicarea interculturală". Paralel cu programul conceput pentru adolescenţi şi monitorizat de studenţi, s-au desfăşurat ateliere de lucru pentru profesori din învăţământul preuniversitar şi o sesiune de comunicări ştiinţifice cu participarea specialiştilor din ţară şi străinătate, în teoria, practica psihopedagogică şi politicile ONG din domeniul talentelor. La transpunerea în practică a acestui program au acceptat să contribuie colegi universitari, studenţi ai secţiilor de pedagogie, psihologie şi litere, precum şi membri ai unor organizaţii internaţionale sau naţionale din străinătate, în calitate de parteneri, universitari şi directori de programe de vară.

3.2. Prevederi ale legislaţiei învăţământului pentru copiii cu potenţial aptitudinal înalt. Sisteme de învăţământ din Europa Occidentală şi Central-Estică. Concluziile analizei de caz

Analiza legislaţiei în vigoare din Anglia, Belgia, Danemarca, Finlanda, Franţa, Germania, Israel, Italia, Olanda, Portugalia, Spania şi din unele ţări foste socialiste a evidenţiat asemănări şi deosebiri de politică educaţională (v. Creţu, 1995, pp. 36-76). Încercând să explicăm aceste realităţi, nu numai prin contextele social-politice specifice şi prin impactul sectorului nonprofit am surprins totodată tendinţele globale de politică educaţională, guvernamentală şi nonguvernamentală, în cultivarea capitalului continental de excelenţă, ca o *coordonată a integrării europene :*

1. Influenţa pe care structurile sociale şi ideologiile din diferite perioade de timp a exercitat-o asupra politicilor educaţionale explică interesul fluctuant referitor la problemele specifice indivizilor înalt abilitaţi intelectual. Astfel, în ţările europene, atitudinile favorabile acestei problematici au început să se manifeste în special în timpul Renaşterii, Reformei protestante, Revoluţiei industriale, adică atunci când ideologia elitelor intelectuale a coincis sau a fost compatibilă cu valorile promovate de puterea politică, oferindu-i acesteia din urmă justificarea teoretică a privilegiilor şi instrumentelor de perpetuare pe scena conducerii. În epocile de recunoaştere maximă a valorii spiritului uman, promovarea excelenţei intelectuale manifestată în toate sferele de activitate a devenit baza explicativă a succesului economic şi social, la fel cum teoria evoluţionistă a selecţiei naturale oferise baza ştiinţifică a dominanţei speciilor dotate biologic.
2. Apreciată în ansamblu, politica educaţională europeană în domeniul talentelor intelectuale înalte se caracterizează prin diversitate. Se disting trei categorii mai largi de politici naţionale: a) ţările de influenţă culturală anglo-saxonă, unde puterea centrală trasează doar cadrele generale de acţiune, fără a interveni direct în organizarea şi conducerea unităţilor şcolare; b) celelalte ţări continentale cu democraţie politică tradiţională, care au sisteme educaţionale mai centralizate; c) ţările europene aflate un timp sub influenţa ideologiei comuniste, de sorginte sovietică. În ţările din prima categorie, distribuţia puterii între nivelurile centrale, locale şi instituţionale a determinat o largă varietate de programe educaţionale şi iniţiative, uneori foarte diferite între şcoli. Aici, unitatea sistemelor educaţionale, în măsura în care există, este produsul convergenţelor posibile dintre expresia autonomiilor locale. Centralizarea mai accentuată a sistemelor educative din ţările grupate în a doua categorie, care se exprimă în planificarea conţinuturilor, în

unitatea numărului de ore alocate disciplinelor, în unitatea formelor de evaluare a elevilor și profesorilor etc. determină o politică unitară, dirijată prin decrete și regulamente cu aplicabilitate națională, în materie de asistare didactică a aptitudinilor înalte, restrângând considerabil inițiativele locale atât în direcția promovării, cât și în cea a neacceptării educației diferențiate. În ultimii ani se remarcă tendința spre centralizare a curriculum-ului în țările din prima categorie (de exemplu Anglia) și de descentralizare a acestuia în țările din a doua categorie (de exemplu Franța). Ambele orientări se aplică însă în forme național-specifice, ceea ce relativizează foarte mult încadrarea lor categorială. Relativ unitare sub aspectul asemănării politicii educaționale, țările foste socialiste caracterizate printr-o strictă centralizare a deciziei și-au subordonat, în trecut, programele naționale de promovare a elevilor supramediu dotați în domeniile academice, artă sau sport, scopului de a câștiga competiții internaționale ca o sarcină socio-politică de demonstrare a superiorității sistemului politic și nu unor obiective psihopedagogice și umaniste.

3. O caracteristică generală de politologie educațională este insuficiența clarificării conceptelor de *elitism* și *spirit democratic* în educație. Exagerarea riscului acuzațiilor de elitism a încetinit mult procesul de diferențiere a educației în acord cu nevoile și posibilitățile copiilor. Acest proces este, de fapt, expresia pedagogică reală a principiului democratic de acordare a șanselor egale de succes personal, pentru că numai el oferă posibilitatea copilului să-și atingă în mod specific cotele maxime.
4. În ultimii ani, se poate constata un progres general în sensibilizarea și conștientizarea publicului larg – părinți, profesori, politicieni – față de nevoile specifice copiilor și tinerilor dotați. Campaniile de *advocacy* ale diferitelor ONG-uri constituite în acest domeniu nu mai reprezintă acum doar o expresie emoțională a preocupării unor grupuri restrânse de oameni față de soarta semenilor cărora societatea le este datoare cel mai mult pentru progresul pe care l-a făcut de-a lungul existenței sale. În timp, aceste organizații s-au instituit în campioni ai pledoariei pentru „populația cea mai neglijată" și pentru „limitarea irosirii talentelor" în beneficiu personal și colectiv, pentru ideea că resursele umane înalte, virtuale sau consacrate, au *dreptul la asistență socială și suport educațional specializat,* egale cu restul categoriilor populaționale cu cerințe speciale. În Olanda, de exemplu, țară în care organizația *European Council for High Ability* este deosebit de activă, în 1996, s-a înființat pentru prima dată un departament guvernamental comun celor două segmente populaționale opuse aptitudinal, pentru asistarea cerințelor specifice. Mai mult decât oricând în trecut, se înregistrează reacții pozitive din partea asociațiilor profesionale, organizațiilor guvernamentale și partidelor politice.
5. Se constată, de asemenea, progrese în legislația învățământului din numeroase țări, prin includerea de articole, amendamente și referiri speciale care deschid cadrul intervenției educative practice în întâmpinarea specifică a cerințelor elevilor dotați (de exemplu Spania și Portugalia). Una dintre dificultățile cu care ne-am confruntat în cercetarea noastră a fost cauzată de insuficiența analizelor riguroase de pedagogie comparată asupra politicii și legislației educaționale a sistemelor naționale de învățământ, focalizate pe tematica aptitudinilor înalte. Există o inițiativă a unui grup de specialiști din organizația EUROTALENT, care

are statut de membru consultativ pe lângă Consiliul Europei, de a solicita Ministerelor Educaţiei o anchetă-studiu asupra situaţiei prezente a condiţiilor educaţionale oferite copiilor şi tinerilor dotaţi în şcolile şi universităţile continentului, dar eficienţa şi relevanţa unei asemenea anchete va depinde hotărâtor de gradul de pre-informare în problematica psihopedagogică a domeniului de care vor da dovadă cei desemnaţi să o realizeze în plan naţional şi local. Susţinem utilitatea demersurilor care să reliefeze diversitatea soluţiilor şi problemelor identificate şi experimentate pretutindeni în lume, ca bază de pornire pentru elaborarea strategiei de identificare şi cultivare a talentelor, adaptată contextelor naţionale şi locale, actuale şi de perspectivă. Proiectarea macrosocială într-un context caracterizat de mutaţii tehnologice importante şi de o creştere economică instabilă ni se pare inseparabilă de prognozarea evoluţiei ofertei de excelenţă intelectuală. De altfel, asistăm în prezent la revizuirea concepţiei axate pe „planificarea forţei de muncă" care accepta ipoteza că numai mecanismele pieţei şi opţiunile individuale sunt în măsură să asigure echilibrul pieţei muncii. Acum, planificatorii din domeniul educaţiei încearcă să anticipeze necesităţile de forţă de muncă printr-o abordare axată pe „planificarea ofertei", exprimând funcţia proactivă a politicilor sociale şi guvernamentale : nu numai pregătirea tinerilor pentru confruntarea cu viitorul, ci şi configurarea viitorului prin pregătirea tinerilor.

6. Conştientizarea crescândă a importanţei domeniului se datorează într-o măsură importantă dezvoltării cercetării psihopedagogice şi activităţii asociaţiilor naţionale şi internaţionale. Specialiştii în domeniu au furnizat argumente ştiinţifice pentru a determina în multe ţări constituirea de nuclee locale de cercetare specializate pe diferite aspecte de promovare a aptitudinilor înalte, proiecte de identificare şi de reformă curriculară, măsuri legislative, colaborări internaţionale între educatorii teoreticieni şi practicieni.
7. Cercetarea, practica şi decizia educaţională au avansat în direcţia abordării globale a problematicii indivizilor dotaţi, a considerării segmentelor tratate anterior separat în continuum : conceptualizarea, identificarea, proiectarea curriculară în contextele formal, nonformal şi informal, asistenţa categoriilor de copii şi tineri talentaţi aflaţi în situaţii de risc mărit, implicaţiile promovării valorilor umane din diferite zone de utilitate socială în lumea muncii, etica şi filosofia domeniului.
8. Configurarea cadrului legislativ favorabil nu conduce automat la ameliorarea condiţiilor de educaţie a copiilor şi tinerilor capabili de performanţe. Ideile asociate domeniului, prezente în *Declaraţia universală a drepturilor omului, Convenţia internaţională a drepturilor copilului,* drepturile constituţionale precum şi cele exprese din unele legi ale învăţământului devin active doar prin intermediul formatorilor de la toate nivelurile şi din toate contextele educaţionale. Calitatea pregătirii lor profesionale, a specializării în problematica aptitudinilor înalte condiţionează gradul în care copiii şi tinerii vizaţi beneficiază în fapt de posibilităţile educaţionale ce li s-au dat în drept. De asemenea, comunităţile locale profesionale, ştiinţifice, confesionale etc. condiţionează activarea acestor drepturi prin receptivitatea de care dau dovadă faţă de acordarea specifică a unui suport pentru educaţie, într-o lume caracterizată din ce în ce mai mult prin interdependenţe de finalităţi.

9. În mod indirect și concomitent, dezvoltarea teoretică și aplicativă a domeniului conduce la ridicarea nivelului de cultură pedagogică și comunitară a publicului larg cu privire la natura, rolul și specificitatea talentelor și la diminuarea prejudecăților și stereotipiilor ce asociază, la nivelul simțului comun, *diferențierea educației* pe criterii aptitudinale cu *elitismului social* sau cu formele de *segregare etnică, rasială, religioasă*. Aceasta contribuie, de-a lungul unui proces mai lent, dar profund, la formarea atitudinilor pozitive față de suportul social pentru excelența umană, la reducerea reticențelor față de investiția în ea, la apariția unei percepții false a fenomenelor de dezvoltare și afirmare a performanțelor și, în ultimă instanță, determină asumarea responsabilității sociale față de capitalul de aptitudini individuale înalte, de oriunde ar veni ele.
10. Se remarcă tendințe generale comune în țările europene, în planificarea și administrarea educației pentru indivizii talentați și potențial talentați. Aceste tendințe se integrează politicii educaționale europene a anilor '90, ce pune accent pe întărirea cooperării educaționale interstatale, pe internaționalizarea educației.

3.3. Politica promovării talentelor în documente oficiale, cercetare pedagogică și practică educațională în România secolului XX

3.3.1. Istoric

La începutul secolului XX, sistemul educațional românesc se dezvolta sub amprenta Constituției din 1866 și a Legii învățământului din 1864 care imprimaseră un caracter unitar școlii preuniversitare din Moldova și Țara Românească și care organizaseră învățământul universitar. La fel ca majoritatea Constituțiilor pătrunse de spirit liberal din secolul XIX, Constituția din 1866 fundamenta dreptul la educație și dreptul la libertatea de gândire și de comunicare, premise necesare pentru cultivarea talentelor. Proclamarea acestor libertăți garantează implicit dreptul fundamental al creatorului de cultură, la cercetare liberă. Privind în lumina istoriei și rememorând persecuțiile și servituțile l-a care a fost supus de atâtea ori creatorul de valori spirituale din cauza ereziei de a gândi altfel, recunoașterea acestui drept marchează un progres decisiv al politicii de afirmare a excelenței.

Acest spirit constituțional se traducea cu greu în practica educațională prin efectele legii din 1864, devenite anacronice pentru realitățile începutului de veac. În atare condiții, în 1904, ministrul învățământului, Spiru Haret, a propus „o reformă completă, nu numai în formele exterioare, ci și în esență, în spirit, tendințe și ideal". Veritabilă radiografie a învățământului românesc al timpului, „Raportul adresat Majestății Sale, Regele României, asupra activității Ministerului Instrucțiunii Publice și Cultelor" conține primele puncte de intrare în legislația educațională națională a referirilor diferențiate pentru elevii cu aptitudini înalte. Pentru prima oară, la nivelul politicii educaționale naționale a fost preconizată ceea ce astăzi s-ar putea numi, tentativă de strategie de identificare și de promovare a tinerilor cu aptitudini intelectuale deosebite. Ne referim la examenul special de finalizare a studiilor liceale, prevăzut în Lege la *art. 19*. Specificitatea acestui examen consta în libertatea pe care o acorda candidatului

pentru etalarea abilităţilor. Ca urmare, s-a constatat că se afirmau într-o manieră remarcabilă la acest examen mulţi dintre elevii care nu se situau printre primii prin rezultatele şcolare obţinute în condiţii formale pe parcursul liceului.

Studenţii cu merite deosebite beneficiau de burse şi facilităţi materiale, indiferent de veniturile familiei. Asemenea stipendii proveneau de la Casa Şcoalelor, Fundaţia Carol, Ministerul Instrucţiei Publice, Fondurile Hillel, Adamaki etc.

Spiritul Reformei era marcat de importanţa pe care Spiru Haret o acorda *„calităţii etice"* a individului, considerând că valoarea intelectuală este dependentă în foarte mare măsură de nivelul moral. Ideea constituirii „liceelor internat" emerge din convingerea ministrului că vigoarea morală a poporului este reprezentată mai curând la sate decât printre citadini şi că, pentru a se dezvolta şi afirma în eşaloanele de vârf ale vieţii sociale şi profesionale, se cer asigurate ocazii de exprimare înaltă, în cât mai multe domenii, pentru elevii dotaţi intelectual din mediul rural. Ideea corelării dotării intelectuale superioare cu moralitatea este un demers de pionierat pentru pedagogia începutului de secol.

Constituţia din 1923 (votată în 1922, sancţionată de rege şi publicată în *Monitorul Oficial*, 29.03.1923) preia principiile de politică a educaţiei prezente în Constituţia anterioară, neaducând modificări esenţiale *(Art. 24, 25, 26)*. Prima lege din ţară care face referire specială, explicită la educaţia elevilor având capacităţi înalte datează din 27 mai 1939. Modernitatea ei, din perspectiva psihopedagogiei talentelor, constă în alocarea unui paragraf distinct, în exclusivitate destinat educaţiei elevilor capabili de performanţe precum şi prevederii legislative a pregătirii speciale a cadrelor didactice care lucrează cu aceşti copii (cap.VI, art. 68-72). Aceasta ilustrează excelentul start al politicii de cultivare a talentelor din ţara noastră, în perioada interbelică.

3.3.2. Politica talentelor în socialism

După 1948, noua guvernare a impus şi în domeniul educaţiei elevilor dotaţi principiul uniformizator : *egalitatea şanselor la educaţie este sinonimă cu identitatea condiţiilor de învăţătură*. Bulversarea sistemelor valorice a avut ca prime victime şi, uneori, chiar ţinte predilecte indivizii cu aptitudini intelectuale deosebite. Mecanismul de nivelare forţată şi de nepromovare socială a valorilor umane autentice făcea parte din aceeaşi strategie politică prin care numeroase false valori erau promovate ca lideri. Această strategie era, de altfel, ridicată la rang constituţional, aşa cum rezultă din *art. 26* din Constituţia Republicii Socialiste România adoptată de Marea Adunare Naţională la 21 august 1965, devenind un criteriu obligatoriu de apreciere valorică a persoanelor. Legile învăţământului, fiind extrase direct din documentele politice programatice, în special din decrete şi *cuvântări-program,* nu aveau personalitate pedagogică în sine. Sistemul naţional de învăţământ puternic centralizat restrângea iniţiativa locală şi instituţională. Astfel se explică de ce, în domeniul psihopedagogiei aptitudinilor înalte nu a existat nici o asociaţie ştiinţifică, de educatori, de părinţi etc. similară cu cele ce activau în alte ţări.

La fel ca în toate celelalte ţări socialiste aflate sub influenţă URSS, şi în învăţământul românesc s-a transferat strategia sistemului sovietic (ale cărei începuturi se leagă de concurenţa SUA-URSS în cosmonautică) de supraantrenare în unele discipline, în special matematică şi fizică. În versiune românească, această strategie s-a

tradus prin înființarea unei rețele naționale, centralizate, de clase speciale pentru elevii presupuși a avea aptitudini în unele domenii academice. Astfel, școlile și clasele cu profil artistic și sportiv, deja existente, se completau, ca formă de învățământ diferențiat, cu cele constituite pe profile academice prin „Circulara nr. 8.345/1971 cu privire la organizarea claselor speciale de matematică, fizică, chimie, biologie, pentru elevii cu aptitudini și rezultate deosebite la aceste discipline"; în programele instrucționale intensive, la disciplinele de profil erau admiși pe lângă elevii capabili de performanțe academice și elevi doar perseverenți, nevoiți să suplinească decalajul aptitudinal prin supraeforturi cu urmări negative asupra sănătății și imaginii de sine. Totodată, printr-un astfel de *screening* se pierdea un procent foarte mare de elevi cu potențiale aptitudinale certe, dar neconvertite în performanțe școlare din cauza unor carențe motivaționale, emoționale, de mediu social-cultural, educațional și de alte extracții.

Și totuși, din asemenea școli au apărut copii care au uimit o lume. În mod cu totul paradoxal pentru înțelegerea omului de știință rupt de realitățile politice ale epocii, rezultatele de excepție obținute frecvent de elevii români la diverse competiții internaționale nu au constituit atunci obiectul cercetării psiho-pedagogice și sociologice sistematice. Transferul de competență al educatorului formator de elevi performanți pare a nu fi avut importanță în strategia politicii educației de multiplicare a succesului. În afara schimburilor de experiență și eventual a unor publicații cu circuit modest, co-deținătorul din umbră al premiului, cu tot capitalul său experiențial în metodică nu făcea obiectul observațiilor sau analizelor pedagogice. Important era să se producă transferul de admirație de la indivizii supradotați, la societatea supradotată.

Amatorismul în identificarea potențialelor aptitudinale, în cultivarea și afirmarea lor determină irosirea talentelor, în proporție alarmantă. La noi în țară, carența de formare a formatorilor în problematica talentelor s-a exprimat, printre alte neajunsuri, prin *limitarea segmentului școlar capabil de performanță la subsegmentul infim numeric al elevilor olimpici sau cu rezultate școlare excepționale; neglijarea nevoilor speciale ale categoriilor dezavantajate de copii cu aptitudini înalte (din mediile cultural sau/și material modeste, cu handicapuri motrice, neurologice, cu situații familiale excepționale etc.)*; *nerespectarea, prin tratament educațional adecvat, a caracteristicilor psihocomportamentale ale acestor elevi*, ceea ce le-a atras tot felul de persecuții din partea profesorilor și colegilor sau, dimpotrivă, le-a încurajat atitudini de aroganță; *erori în tratamentul educațional, ca supraantrenarea, abuzarea emoțională, supramotivarea, neglijarea laturii afective a educației*, toate având consecințe asupra vieții adulte.

3.3.3. Legea învățământului din 1995. Referiri la cultivarea talentelor

Anul 1989, reper pentru premisele reașezării valorilor pe toate palierele societale naționale, a deschis totodată posibilitatea legislativă a reformării învățământului și educației.

Legea învățământului adoptată la 28 iunie 1995 face numeroase referiri la acest subiect, deși nu are un capitol special alocat elevilor și studenților cu capacități intelectuale înalte (așa cum există capitolele V și VI pentru învățământul de artă și

sportiv şi respectiv, pentru învăţământul special), ceea ce ar fi statuat într-un context legislativ distict şi unitar politica educaţională ce le este destinată şi ar fi permis o operaţionalizare mai uşoară în practica şcolară. Vom selecta în continuare prevederile relevante, în viziunea noastră, pentru politica promovării talentelor, proiectată în lege. Enumerarea lor, într-o structură compactă sperăm să permită cititorului să-şi facă o imagine proprie asupra dimensiunilor politicii de cultivare a excelenţei în şcoala viitorului.

„Titlul I. Dispoziţii generale

Art. 3(2) Idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi creative.

Art. 4. (1) învăţământul are ca finalitate formarea personalităţii umane, prin: a) însuşirea cunoştinţelor ştiinţifice, a valorilor culturii naţionale şi universale; b) formarea capacităţilor intelectuale, a disponibilităşilor afective şi a abilităţilor practice prin asimilarea de cunoştinţe umaniste, ştiinţifice, tehnice şi estetice; c) asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare instruirii şi autoinstruirii pe durata întregii vieţi; d) educarea spiritului respectării drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului, al demnităţii şi al toleranţei, al schimbului liber de opinii; e) cultivarea sensibilităţii faţă de problematica umană, faţă de valorile moral-civice, a respectului pentru natură şi mediul înconjurător; f) dezvoltarea armonioasă a individului, prin educaţie fizică, educaţie igienico-sanitară şi practicarea sportului; g) profesionalizarea tinerei generaţii pentru desfăşurarea unor activităţi utile, producătoare de bunuri materiale şi spirituale.

Art. 5 (2) Statul promovează principiile învăţământului democratic şi garantează dreptul la educaţia diferenţiată, pe baza pluralismului educaţional. (6) Statul îi sprijină material, cu precădere, pe elevii şi studenţii care obţin rezultate foarte bune la învăţătură şi dovedesc aptitudini deosebite pentru formarea lor în domeniul unei profesiuni. (7) Statul şi alţi factori interesaţi subvenţionează activităţile de performanţă, de nivel naţional şi internaţional, ale elevilor şi studenţilor.

Art. 10. (4) Ministerul Învăţământului poate aproba organizarea de unităţi de învăţământ sau clase constituite din elevi capabili de performanţe.

Art. 14. Alternativele educaţionale pot fi organizate în sistemul de învăţământ de stat şi particular, pe baza evaluării şi validării lor de către Ministerul Învăţământului.

Titlul II. Sistemul naţional de învăţământ
Capitolul I. Dispoziţii comune

Art. 16 (2) Elevii şi studenţii cu aptitudini şi performanţe şcolare excepţionale pot promova doi ani de studii într-un an şcolar sau universitar.

Art. 24. (2) Liceele se organizează cu unul sau mai multe profiluri. În cadrul acestor profiluri se pot organiza, cu aprobarea Ministerului Învăţământului, clase cu specializări mai restrânse şi clase speciale pentru elevii cu aptitudini şi performanţe excepţionale.

Capitolul VII. Unităţi conexe ale învăţământului preuniversitar

Art. 49. (1) În judeţe şi în municipiul Bucureşti funcţionează centre sau cabinete de asistenţă psihopedagogică; acestea asigură şi activitatea de orientare şcolară şi profesională. (2) Regulamentul de funcţionare a acestor centre sau cabinete se stabileşte prin ordin al ministrului învăţământului.

Art. 50(1) În fiecare județ și în municipiul București funcționează Casa Corpului Didactic, subordonată inspectoratului școlar. (2) Structura și atribuțiile Casei Corpului Didactic se stabilesc prin regulament elaborat de Ministerul Învățământului.

Capitolul IX. Învățământul superior

Secțiunea 1. Organizarea învățământului superior

Art. 59. (2) Absolvenții de liceu care au obținut într-unul dintre 2 ani de studii distincții la olimpiade școlare internaționale, concursuri artistice sau sportive de nivel continental, mondial sau olimpic au dreptul de a se înscrie în învățământul universitar fără susținerea concursului de admitere la acele facultăți sau secții de specialitate la care admiterea conține în probele de concurs disciplina la care au fost distinși.

Titlul IV. Conducerea învățământului

Capitolul I. Ministerul Învățământului și alte organisme de nivel național

Art. 141. Ministerul Învățământului conduce sistemul național de învățământ, exercitînd, în principal, următoarele atribuții: ... k) asigură identificarea și pregătirea adecvată a elevilor cu aptitudini deosebite.

Titlul V. Resurse umane

Capitolul I. Personalul din învățământ. Elevi și studenți

Art. 155 Ministerul Învățământului are obligația de a asigura pregătirea și perfecționarea personalului didactic din sistemul național de învățământ și stabilește, prin organisme de specialitate, standardele naționale pentru atestarea calității de cadru didactic.

Titlul VI. Baza materială și finanțarea învățământului de stat.

Art. 175. (1) Activitățile extrașcolare – științifice, tehnice, cultural-artistice și sportive –, precum și cele pentru elevii capabili de performanțe superioare sunt finanțate de la bugetul public național, conform normelor stabilite de Ministerul Învățământului. În acest scop se pot folosi și alte surse de finanțare. (2) Prevederile din alin. (1) se aplică și în cazul taberelor de creație, sportive și de odihnă ale elevilor și studenților."

Considerații

În elaborarea art. 3(2) și 4(1), cu referire la idealul și finalitățile politicii educației, regăsim accentele actuale ale științei educației și ale problematicii lumii contemporane. Astfel, legiuitorul face dovada pedagogică a înțelegerii fenomenului de globalizare a educației, a conexării la rețeaua interdependențelor ce condiționează evoluția civilizației planetare. Semnificația morală a performanțelor individuale și colective, direcțiile și formele de expresie dezirabile ale acestora și chiar măsura nivelului lor sunt calibrate la scară globală de dinamica progresului umanității în ansamblu. Mai mult decât oricând, în determinarea performanței se conștientizează unitatea dintre competițional și cooperativ. Evaluată în plan teoretic, din perspectiva unei politici educaționale sintetizată la scară mondială, strategia finalităților are caracter proactiv, configurând profilurile psihocomportamentale ale performerilor de mâine.

Formularea acestor finalități este făcută în spiritul educației integrale, al reechilibrării laturilor acesteia. Pentru tinerii performanți de la noi, abuzați de atâtea

ori, în scopuri demonstrative, fără copilărie şi adolescenţă, cu o maturitate unilaterală mai târziu, clădită prin sacrificii evitabile în alte sisteme educaţionale la fel de succesuale pe linia premiilor la competiţiile internaţionale, este necesară, cu siguranţă, o reparaţie. De acum înainte, ea urmează să explice profesorilor că, de fapt, criteriul de evaluare a efortului didactic este reprezentat de cota de performanţă a echilibrului individual obţinut între toate dimensiunile de formare a personalităţii elevului (cognitivă, afectiv-atitudinală şi psihomotrică) şi educaţia lui (intelectuală, morală, estetică, religioasă, fizică, sanitară, a mediului, a drepturilor omului, a toleranţei etc.).

Articolele de lege, 5(2), 7(6,7), 10(4), 14 şi 16(2) legiferează înfiinţarea şcolilor şi claselor speciale şi introducerea accelerării studiilor (numai un singur procedeu), ca principale forme de organizare administrativă a învăţământului pentru elevii şi studenţii cu aptitudini înalte. Din formularea articolelor citate rezultă însă şi diferenţa de drepturi în susţinerea materială specială din partea statului, între între elevii şi studenţii cu aptitudini manifestate la nivel performant (evaluat prin procedeele tradiţionale ale competiţiei şcolare), art. 5(6,7) şi cei cu potenţiale aptitudinale înalte, dar neconvertite încă în standarde performanţiale definite în termeni relativi (prin raportare la performanţele semenilor). În literatura de specialitate se afirmă necesitatea subvenţiilor suplimentare, din fonduri de stat sau private, pentru programele educaţionale diferenţiate şi individualizate, destinate în special elevilor identificaţi, prin procedee psihopedagogice de diagnoză, ca fiind în situaţie de subrealizare sau sub-performanţă în raport cu potenţialul aptitudinal deosebit de înalt pe care îl deţin. Programele respective sunt considerate utile, tocmai pentru a permite exprimarea aptitudinală a acestor elevi, în modalităţi recunoscute social ca performante. În elaborarea unor astfel de programe sunt antrenaţi în primul rând pedagogi şi psihologi specializaţi în domeniu. Sprijinul material acordat performerilor este considerat deosebit de necesar pentru recunoaşterea socială a meritelor excepţionale, pentru susţinerea politicii educaţionale de afirmare şi de consacrare a valorilor şi, prin sistemul burselor de studii speciale în ţară sau în străinătate, pentru oferirea şansei de maximalizare a potenţialului aptitudinal, atât pentru sine, cât şi pentru colectivitate. Comentariul nostru speră să evite confuzia pe care o fac, de cele mai multe ori, adversarii educaţiei speciale pentru copiii talentaţi, între strategiile instructiv-educative corective – pentru manifestarea talentului potenţial – şi cele elitiste – pentru cultivarea talentului manifestat – destinate segmentului şcolar superior aptitudinal. Confuzia porneşte din eroarea sau doar graba de a considera acest segment populaţional uniform, fără „probleme sau handicapuri speciale".

Art. 14, deşi vizează, în special, sistemele alternative de învăţământ, dintre care cele mai multe au fost iniţiate la începutul secolului, de exemplu Montessori, Dalton, Jena, Waldorf etc., favorizează, după părerea noastră, o orientare deosebit de modernă în spiritul ei pedagogic şi foarte actuală în practica multor sisteme de învăţământ cu valenţe pragmatice: alternativele curriculare (obligatorii, opţionale sau facultative) în cadrul sistemelor tradiţionale de învăţământ. Cu asumarea unui cost mai ridicat, traseele curriculare alternative permit diferenţierea şi individualizarea învăţământului pentru toate categoriile de elevi. Articolul 128(3) legiferează folosirea manualelor alternative, selectate prin concurs, la nivel naţional şi lasă la aprecierea cadrului didactic recomandarea un anumit manual.

De o importanță deosebită pentru premisele profesionalizării intervențiilor educaționale în sprijinul copiilor și tinerilor talentați ni se par a fi articolele 49(1,2) și 141(k). Centrele și cabinetele de asistență psihopedagogică pot prelua sarcina proceselor complexe de identificare a elevilor cu potențial aptitudinal înalt și de consiliere psihopedagogică a acestor elevi, a profesorilor și părinților. Dată fiind experiența altor țări și având o imagine destul de obiectivă asupra desfășurării acestei activități la noi, considerăm util ca în structura de fucționare a unităților să existe departamente special constituite pentru asistența psihopedagogică a elevilor talentați. Altfel, există riscul neglijării sau tratării superficiale a direcției de asistență menționate. Existența departamentelor speciale ar garanta angajarea numai acelor pedagogi și psihologi care s-au specializat în această problematică, au urmat cursuri teoretice și practice speciale și, eventual, au o experiență proprie în cercetarea fundamentală sau aplicativă aferentă domeniului. Specializarea profesională experiențială, „la locul de muncă", prin încercare și eroare, „cobai" fiind beneficiarii, ni se pare fără scuză, dat fiind nivelul actual de profesionalizare a domeniului. De altfel, anual, vor absolvi facultățile de profil generații și generații de specialiști care au posibilitatea de a urma cursuri speciale în psihopedagogia aptitudinilor înalte. Pentru cei aflați deja „la post" sau pentru cei care sunt interesați să ocupe astfel de posturi neavând specializare în domeniu se pot organiza cursuri postuniversitare.

Alături de specializarea profesională, o condiție deontologică importantă a acestor servicii o constituie angajarea unui număr suficient de mare de specialiști, pentru a acoperi nu numai cererea din școli, deși multe dintre ele nu sunt încă pregătite să o formuleze, dar și necesitățile depistate prin investigații expres demarate. În strânsă legătură cu precedenta condiție, apare stringența evitării centralizării serviciilor de asistență psihopedagogică. În România, sunt destule dovezi de ineficiență a institutelor de cercetare „mamut" sau a centrelor de asistență socială pentru anumite categorii populaționale. Lipsa flexibilității în organizare, birocratismul descurajant, încetineala în transmiterea informației, blocajul rețelelor de comunicare profesională, inhibarea inițiativelor pe traseul de la emitent la centru și retur sunt doar câteva dintre racilele centralizării instituționale pe care ar fi anacronic să le menținem. Am menționat deja experiența unor țări care au promovat cu rezultate foarte bune în asistența psihopedagogică autonomia regională, locală și instituțională, inițiativa privată sau activitatea ONG de profil. Credem că această experiență este, în cele mai multe cazuri, direct transferabilă în spațiul educațional românesc, cu condiția formării specialiștilor care să o monitorizeze.

Art. 50 cu privire la Casa Corpului Didactic, instituție cu tradiție și experiență în formarea formatorilor, interesează în acest context prin competențele ei formale de perfecționare a educatorilor în activitatea cu elevii talentați. Ne referim la cursurile obișnuite de perfecționare cu o structură tematică flexibilă, adaptabilă, la publicațiile pe care le poate iniția sau doar susține și la evantaiul larg de acțiuni metodice și pedagogice pe care este liberă să le organizeze. De altfel, Casele Corpului Didactic reprezintă principalele structuri prin care articolul 155 se poate actualiza. Organismele de specialitate care stabilesc standardele naționale pentru atestarea calității de cadru didactic vor avea desigur în vedere necesitatea pregătirii inițiale și permanente a educatorilor în activitatea didactică cu elevii capabili de performanțe.

Forma cea mai frecventă de organizare a educaţiei specifice copiilor supramediu dotaţi aptitudinal este învăţarea îmbogăţită. La noi s-a concretizat prin activitate extraşcolară desfăşurată în şcoli, cluburi, tabere. Legea alocă capitolul III organizării acestei activităţi, concepute a fi deschisă tuturor copiilor, dar prin al cărei specific cei mai talentaţi pot fi identificaţi şi apoi selectaţi pentru activitatea de performanţă. Asemenea programe exclusiviste pot fi finanţate, aşa cum prevede art. 175 (1,2), de la bugetul public naţional şi alte surse.

În final, facem menţiunea că toate articolele de lege care vizează înscrierea în clasa I şi examenele de capacitate şi de admitere în învăţământul liceal şi superior, precum şi cele legate de profilurile liceelor şi de învăţământul de artă şi sportiv, deşi nu fac referiri exprese (cu excepţia art. 59(2)), pot fi conexate la un comentariu al identificării potenţialelor aptitudinale.

Privită în ansamblu, noua Lege a învăţământului denotă receptivitate şi disponibilitate pentru problematica talentelor. Analizând-o din perspectivă psihopedagogică, observăm că totuşi este dificil să se contureze în stadiul actual de elaborare o strategie coerentă de politică educaţională a promovării talentelor, pe continuumul *concepţia asupra talentului – identificare – cultivare – afirmare*, conceput ca un sistem. Deşi în numeroase articole se fac referiri precise şi chiar detalieri la anumite verigi, plasarea lor disparată îngreunează percepţia întregului sistem, mai ales pentru educatorii neiniţiaţi în teoria psihopedagogică a aptitudinilor înalte. Viziunea globală asupra asistenţei educaţionale specifice copiilor talentaţi condiţionează, în accepţiunea noastră, autenticitatea şi eficienţa oricărui demers de susţinere a talentului: înţelesul conferit conceptului de dotare aptitudinală supramedie determină strategia de identificare a elevilor şi tinerilor desemnaţi ca atare; diagnoza aptitudinală se corelează apoi cu proiectarea situaţiilor educaţionale corespunzătoare pentru dezvoltarea şi afirmarea talentelor. Discontinuităţile ce pot apărea între verigile lanţului sunt dificil de compensat în special în copilărie şi adolescenţă, când dezvoltarea este foarte accelerată. Erorile de pilotaj nu mai au timp de corecţii. Dinamica talentului nu este întotdeauna ascendentă sau lineară. În logica devenirii ontogenetice a talentului sunt prevăzute şi momente de stagnare, inhibiţie, recul, cu nivele de gravitate diferită, dar şi salturi, treziri şi confirmări ce scapă oricăror algoritmi psihopedagogici. Politica educaţională de promovare a talentelor este o investiţie pentru un câştig probabil. Sigur este faptul că numai continuitatea acestei politici poate genera un profit cert.

Credem că elementele de bază ale infrastructurii unei politici protalent în cadrul sistemului de învăţământ sunt:

- cercetarea psihopedagogică;
- învăţământul universitar de profil (specializarea în problematică prin facultăţile de pedagogie, psihologie, asistenţă socială);
- conceperea şi difuzarea unei largi varietăţi de materiale curiculare, în sprijinul cadrelor didactice şi al părinţilor (trasee curriculare alternative, ghiduri curiculare);
- formarea iniţială şi continuă a educatorilor practicieni;
- formarea şi activarea unei reţele informaţionale/comunicaţionale în domeniu, cu obiectivul principal de a imprima ritm alert şi circularitate ideilor şi iniţiativelor lansate pe această problematică.

Analiza pedagogică a politicii de promovare a talentelor nu se poate reduce doar la *educaţia formală* organizată prin sistemul de învăţământ. Tot atât de important

pentru analist este să evalueze ocaziile de învățare oferite de societăți și agenții educaționale, mass-media, muzee, instituții culturale, religioase, organizații ale comunităților locale și familie. În determinarea performanțelor copilului cu potențial aptitudinal înalt, regizorii pieselor de educație din școală, familie și comunitate au, prin sistemul de exigențe al educației permanente, obligații distincte (pe registrul tipurilor de intervenție formală, nonformală și informală), dar la fel de importante.

Consacrarea talentelor

Se poate vorbi astăzi de existența unor sisteme naționale de inserție profesională și de consacrare a oamenilor-valori. Strategiile în acțiune din Japonia sau SUA pentru a valoriza social și profesional talentele sunt reperele contemporane ale sintagmei „Să dăm Cezarului ce-i al Cezarului". Desigur, nu orice țară poate aspira la asemenea strategii, dar cel puțin le poate lua în considerație pentru o intervenție de urgență, atunci când nivelul și formele de funcționare a mecanismelor pieței libere a posturilor de muncă nu sunt capabile din diferite cauze să satisfacă aspirațiile celor mai buni competitori.

În consacrarea talentelor trebuie să se reconsidere, în plus față de constituții și de legi ale învățământului, politica școlară (deziderate și realități) la nivelul școlilor, inspectoratelor școlare, Ministerului Culturii, Ministerului Tineretului și Sportului, Ministerul Muncii și Protecției Sociale, institutelor și centrelor de cercetare, instituțiilor profesionale și confesionale, ONG-urilor etc. Pentru că aceste structuri trec prin tranziția reformulării de întrebări, a reașezării de obiective și de modalități de intervenție, ne mărginim să enumerăm câteva semnale ale interesului crescând pentru domeniu:

- specializarea prin stagii de doctorat;
- finanțarea de către Ministerul Educației a unor proiecte de cercetare științifică în domeniu;
- includerea în planul de învățământ al secțiilor de pedagogie și psihologie din unele universități a disciplinei;
- stabilirea de către specialiștii români a unor relații de colaborare cu comunități științifice, instituții și asociații internaționale, naționale sau locale din străinătate, fapt care conferă, virtual, psihopedagogiei românești dimensiuni de expresie și raportare internațională;
- inițiativele de apreciere, în multiple forme a performanțelor intelectuale ale elevilor, venite din partea altor ministere;
- înființarea unor asociații nonguvernamentale cu obiective de promovare a talentelor și tipuri de activități specifice.

Într-o elementară retorică cognitivă ne întrebăm când aceste semnale se vor multiplica îndeajuns pentru a germina noi direcții de reflecție, cercetare și intervenție complementare celor din restul bun al lumii și dacă prin finalitățile și construcțiile lor vor rezona cu un succes global.

Referinţe bibliografice

1. Bârsănescu, Şt., 1937, *Politica culturii în România contemporană. Studiu de pedagogie*, Tipografia concesionară Al. A.Ţerek, Iaşi.
2. Berche Cruz, J. & Carreras Truno, L. 1991, *Gifted children : Research and education in Spain*, op. cit.II, p. 162.
3. Bloom, B. 1985, *Developing talent in young people*, Ballantine, New York.
4. Boag, C., 1990, *Our gifted children : Bright, bored and ignored*, in „The Bulletin", 15 mai.
5. Cherkaoui, M., 1989, ed. a II-a, *Sociologie de L'Éducation*, PUF.
6. Circulara nr. 8.345/1971 cu privire la organizarea claselor speciale de matematică, fizică, chimie, biologie, pentru elevii cu aptitudini şi rezultate deosebite la aceste discipline, Buletinul Oficial M.I. Seria A, 3 noiembrie,1971.
7. Creţu, C.,1995, *Politica promovării talentelor. Dreptul la o educaţie diferenţiată*, Ed. Cronica, Iaşi.
8. Deborah, E., 1993, *Able Children in State Schools : some reflections*, in „Looking to their future", 2, Northampton.
9. Duru-Bellat, M. şi A. Henriot-van Zanten,1922, *Sociologie de l'ecole*, cap. „Politiques scolaires et changements institutionnels", Armand Colin, Paris, p. 20.
10. Eurotalent, 1993, „The education of specially gifted children in educational systems" (propunerile adresate de un grup de experţi de la Eurotalent Parlamentului Consiliului Europei).
11. Fagerlind, I. şi Birt, S., 1991, *Planificarea şi administrarea educaţiei în Europa : tendinţe şi riscuri*, in „Perspective"-UNESCO, nr. 77, p. 102.
12. Grillmayr, O., (1991), *Programmes for able children in Austria*, in : Mönks, J.F., Katzko, M.W. & Van Boxtel, H.W. (coord.), 1992, *Education of the gifted in Europe : theoretical and research issues*, p. 180.
13. Heller, K. & Feldhusen, J.F., 1986, *Identifying and nurturing the gifted : An international perspective*, Hans Huber, Lewiston, NY.
14. Husen, T., şi Postlethwaite, T.N., (coord.), ed. I, 1985, vol. 7 şi ediţia a-II-a, 1994, vol. 8, *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford.
15. Legea promulgată în 1904, „Rapport adressé à Sa Majesté le Roi de Roumanie sur l'activité du Ministère de l'Instruction Publique et des Cultes par Spiru Haret, Ministre".
16. Lege pentru organizarea şi funcţionarea învăţământului primar şi normal, promulgată cu înaltul Decret regal nr. 2.184, mai, 1939, cap. VI, art. 68-72, Monitorul Oficial şi Imprimeriile Statului, 1939.
17. Legea Învăţământului din România, 28 iunie, 1995, Monitorul oficial, iulie, 1995.
18. Legrand, L., 1988, *Les politiques de l'éducation*, PUF, p. 3.
19. Maier, N.,1993, „Advocacy as a force in the education of the gifted and talented", in Heller, K.A., Mönks, F.J., Passon, A.H. (coord.), *International handbook for research and development of giftedness and talent*, p. 865.
20. Mogens Jansen, 1991, „Different pupils - different teaching", in *Workshop Documents*, Nijmegen, Olanda, p. 186.
21. Ministerio de Educacion y Ciencia, 1991, „General Law of Spanish Educational System", Centro de Publicaciones, pp. 41-44.
22. New South Wales Government, 1991, *Strategy for the education of gifted and talented students*, Government of New South Wales, Sydney.
23. Passow, A.H. 1955, *Planning for talented youth*, in „Teachers College Press", New York, p. 7.
24. Passow, A.H., 1988, „School, university and museum cooperation in identifying and nurturing potential scientists", in Brandwein, P. F. & Passow, A.H. (coord.), *Gifted young in science : Potential through performance*, National Science Teachers Association, Washington, DC.
25. Postlethwaite, T.N., 1991, „Achievement in science education in 1984 in 23 countries", in Husen, T. & Keeves, J.P. (coord.), *Issues in science education : Science competence in a social and ecological context*, Pergamon Press, Oxford, UK.

26. Pritchard, M.C., 1952, „Total school planning for the gifted child", in Pritchard, M.C. (coord.), *Exceptional children*, p. 128.
27. Rainer Ortieb, 1992, „Address of the Federal Minister of Education and Science on the occasion of the opening of the Third European Conference for High Ability", München.
28. Renzulli, J.S. (coord.), 1986, *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, Creative Learning Press, Mansfield, CT.
29. Renzulli, J.S. & Reis, S.M., 1985, *The Schoolwide Enrichement Model. A comprehensive plan for educational excellence*, Creative Learning Press, CT.
30. Skov, P., 1986, *Mixted ability teaching*, in „Scandinavian Journal of Educational Research", 30, p. 85-9423. 27.
31. Sorenson, J.S. (coord.),1987, *Gifted programs in small school districts. A Handbook for planning, implementing and evaluating gifted programs*, Duplicating Services, Univ. Wisconsin-Eau Claire.
32. Taylor, C.W., Ellisson, R.L., 1975, *Moving towards working models in creativity*, in „Perspectives in creativity", Adeline, Chicago, p. 191.
33. Webb, T.J., 1994, *Guiding the gifted child*, Ohio Psychology Press, Dayton-Ohio.

Note

1. Informațiile au fost preluate dupa Ornella Andreani Dentici,1991, in Mönks, J.F., Katzko, M.W., & Van Boxtel, H.W., (coord.), 1992, *Education of the gifted in Europe : theoretical and research issues*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam, p. 148.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bibliografie selectivă

- Adderholdt-Elliot, M., Algozzine, K., Algozzine, B., Hanez, K., 1991, *Current state practices in educating students who are gifted and talented*, in „Roeper Review", 14.
- Adler, A., 1991, *Cunoaşterea omului*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.
- Allport, G., W., 1981, *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, E.D.P., Bucureşti.
- Alvino, J. (coord.), 1985, *Parents' Guide to raising a gifted child*, Little Brown and Company, Boston.
- Andreani Dentici, O., 1991, *Quando la natura fa centro. Bambini con talenti eccezionalli*, Giunti, Firenze.
- Angoff, W.H., 1971, „Scales, norms and equivalent scores", in Thorndike, R.L. (coord.), *Educational measurement*, American Council of Education, Washington, DC.
- Anthony, J.B., Anthony, M.M., 1981, *The gifted and talented. A bibliography and Resource Guide*, Berkshire Communuty Press, Pittsfield, MA.
- Aslan, G., 1915, *Educaţia personalităţii*, in „Revista generală a învăţământului", Bucureşti, an 10, nr. 6, ian., pp. 178-279.
- Ausubel, D.P., Robinson, F.C., 1981, *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, E.D.P., Bucureşti.
- Baez, A., 1977, *L'innovation dans l'enseignement des sciences ; synthèse mondiale*, UNESCO.
- Bandura, L., 1978, *Elevii dotaţi şi dirijarea instruirii lor*, E.D.P., Bucureşti.
- Bârsănescu, Şt., 1937, *Politica culturii în România contemporană*, Tipografia concesionară Al.A. Ţerek, Iaşi.
- Bîrzea, C., 1982, *La pédagogie du succès*, P.U.F., Paris.
- Bîrzea, C. (coord.), 1993, *Reforma învăţământului din România : condiţii şi perspective*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti.
- Bîrzea, C., 1995, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, E.D.P.R.A., Bucureşti.
- Binet, A., 1975, *Idei moderne despre copii*, E.D.P., Bucureşti.
- Beauchamp, G.A., 1975, *Curriculum theory*, ed. III, Kagg Press, Wilmette, Illinois.
- Beauchamp, E.R., 1991, „The development of Japanese educational policy", 1945-1985, in Beauchamp, E.R., (coord.), *Windows on Japanese education*, Greenwood Press, Wespert CT.
- Belausov, V., 1992, *Inventica*, vol. I, II, Gh. Asachi, Iaşi.
- Benito, Y.M. (coord.), 1994, *Intervention e investigacion psicoeducativas en alumnos superdotados*, Amaru Ediciones, Salamanca.
- Berar, I., 1979, „Cunoaşterea şi cultivarea aptitudinilor matematice la elevii de vârstă şcolară", in: Zorgo, B., Radu, I., (coord.), *Studii de psihologie şcolară*, E.D.P., Bucureşti.
- Berar, I., 1991, *Aptitudinea matematică la şcolari*, Editura Academiei, Bucureşti.
- Bloom, B.S., 1985, *Developing talent in young people*, Ballantine Books, New York.
- Bogdan, T., Nica, I., 1970, *Copiii excepţionali*, E.D.P., Bucureşti.
- Bogdan, T. (coord.), 1981, *Copiii capabili de performanţe superioare*, in „Caiete de pedagogie modernă", nr. 9, E.D.P., Bucureşti.
- Boudon, R., 1973, *L'inégalite des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, A.Colin, Paris.
- Bourdieu, P., 1984, *Homo academicus*, Minuit, Paris.
- Brunault, J. (coord.), 1889, *Actes du 1er Congres International d'Eurotalent*, Barcelona.

- Buchanan N.K., Feldhusen, J.F. (coord.), 1991, *Conducting research and evaluation in gifted education. A handbook of methods and applications*, Teachers College Press, New York.
- Butler-Por, N., 1987, *Underachievers in schools. Issues and interventions*, John Wiles & Sons, New York.
- Callahan, C., 1991, *Un update on gifted females*, in „Journal for the education of the gifted", vol. 14, 3.
- Casswel, C., Lipp, M., 1988, *Canadian guidelines for preferable future practices in programming for gifted learners*, Regina, Saskatchewan.
- Cherkaoui, M., 1989, *Sociologie de l'éducation*, ed. II, Que sais-je?, PUF, Paris.
- Chevallard, Y., 1985, *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage, Grenoble.
- Circulară M.I., 1971, Circulara nr. 8345/1971 cu privire la organizarea claselor speciale de matematică, fizică, chimie, biologie, pentru elevii cu aptitudini şi rezultate deosebite la aceste discipline, Buletinul Oficial M.I., seria A, 3/noiembrie.
- Colangelo, N., Zaffran, R.T., (coord.), 1979, *New voices in counseling the gifted*, Kendall/ Hunt, Dubuque, IA.
- Colangelo, N., Davis, G.A. (coord.), 1991, *Handbook of gifted education*, Allyn & Bacon, Boston.
- Coleman, D., 1980, *1.528 Little Geniuses and how they grew*, in „Psychology today", februarie.
- Consiliul Europei, Adunarea parlamentară, 1994, „Recommandation 1.248 (1994) relative à l'éducation des enfants surdoués", Doc. 7140, Rapport de la Commission de la Culture et de l'Éducation (rapporteur: M.Hadjidemetriou), text adoptat de Adunarea Parlamentară, 7 oct. 1994.
- Cosma, T., 1989, *Şcoala şi educaţiile paralele*, Ed. Univ. „Al.I. Cuza", Iaşi.
- Cosmovici, A., 1972, *Metode pentru cunoaşterea personalităţii, cu privire specială la elevi*, E.D.P., Bucureşti.
- Cosmovici, A., Caluschi, M., 1985, *Adolescentul şi timpul său liber*, Junimea, Iaşi.
- Cosmovici, A., 1996, *Psihologie generală*, Polirom, Iaşi
- Cremerius, J., 1971, *Neurose und Genialitat. PsychoanalytischeBiographien*. Fischer, Frankfurt.
- Cremin, L., 1971, *Curriculum-making in the United States*, in „Teachers College Record", 73, 2.
- Creţu, C., 1995, *Politica promovării talentelor*, Cronica, Iaşi.
- Creţu, C., 1992, „The educational system of gifted and talented people in Romania", in Mönks, F.J., Van Boxtel, H.W., (coord.) *Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues*, Swets & Zeitlinger B.V., Amsterdam.
- Creţu, C., 1993, „Global success in learning. How to evaluate it?" in Hany, E.A. şi Heller, E.A., (coord.), *Competence and responsability*, Hogrefe & Huber Publishers, Seattle.
- Creţu, C., 1994, *The Global Success Model*, in „Analele ştiinţifice ale Univ. «Al.I. Cuza»", Iaşi, tomul IV.
- Creţu, C., 1995, *Surveys on Romanian training and practices in the gifted and talented education*, in „Analele ştiinţifice ale Univ. «Al.I. Cuza»", Iaşi, tomul IV.
- Creţu, C., 1993, *Aria semantică a conceptului de individ dotat. Evoluţia concepţiilor psihopedagogice despre fenomenul dotării superioare*, in „Revista de Pedagogie", 4-7, Bucureşti.
- Creţu, C., 1996, „Avocaţii valorilor şi educaţia pro talent", in Stan, L. (coord.), *Educaţie şi valori*, Spiru Haret, Iaşi.
- Creţu, C., 1997, „Responsabilitatea morală, un nou areal investigativ al psihopedagogiei excelenţei intelectuale", in Grigoraş, I., (coord.), *Pagini din istoria învăţământului etic şi sociologic românesc*, Spiru Haret, Iaşi.
- Cristea, S., 1996, *Metodologia reformei educaţiei*, Hardiscom, Piteşti.
- Cristea, S., 1996, *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, E.D.P., Bucureşti.
- Cucoş, C., 1995, *Pedagogie şi axiologie*, E.D.P., Bucureşti.

- Dabrowski, K., Piechowski, M.M., 1977, *Theory of levels of emotional development*, vol. I, II, Dabor Science Publishing, Oceanside, NY.
- Donahue, Ph., 1981, Gifted children and suicide, NBC-TV, Ian.16, videocasetă 3/4, SENG, Wright State Univ., Dayton, Ohio.
- Dewey, J., 1972, *Democraţie şi educaţie*, E.D.P., Bucureşti.
- Dewey, J., 1977, *Trei scrieri despre educaţie*, E.D.P., Bucureşti.
- Dunn, J. şi Plomin, R., 1990, *Separate lives : Why siblings are so different*, Basic Books, New York.
- Duru-Bellat, M., Henriot-van Zanten, 1992, *Politiques scolaires et changements institutionnels*, in „Sociologie de l'école", Paris.
- Eisner, E.W., 1990, *The enlightened eye : Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, Macmillan, New York.
- Ellis, H., 1927, *A study of British genius* Constamble, London.
- Ericsson, K.A., Crutcher, R.J., 1990, „The nature of exceptional performance", in Baltes, P.B., Fealtherman, D.L., Lerner, R.M., (coord.), *Life-span development and behavior*, vol. 10, Hillsdale, Erlbaum, New Jersey.
- Ericsson, K.A., Smith, J. (coord.) 1991, *Toward a general theory of expertise-Prospects and limits*, Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Făcăoaru, C., 1992, *Ergebnisseder Evaluationsstudie zum Forderkursprogramm „Technische Creativitat"*, Raport final, Partea I, Ministerul Federal al Educaţiei şi Ştiinţei, Bonn, Munich : LMU.
- Feldhusen, J.F., 1985, *Toward Excellence in Gifted Education*, Love Publishing Co., Denver.
- Feldhusen, J.F., 1992, *Talent identification and development in education*, (TIDE), Center for Creative Learning, Sarasota, FL.
- Feuerstein, R., 1980, *Instrumental enrichment : An intervention program for cognitive modifiability*, University Park, Baltimore, MD.
- Freeman, J., 1985, *The psychology of gifted children. Perspectives in development and education*, Wiley, New York.
- Freeman, J., 1991, *Gifted children growing up*, Heinemann, Porstmouth NH.
- Gagné, F., 1985, *Giftedness and talent : Reexamining a reexamination of the definitions*, in „Gifted Child Quarterly", 29.
- Galbraith, J., 1984, *The Gifted Kids' survival guide* (for ages 11-18), Free Spirit Publishing Co., Mineapolis.
- Gallagher, J.J., 1979, *Gifted children : Reaching their potential*, Trillium Press, NY.
- Gallagher, J.J., 1983, *The Status of gifted/talented education : United States surveys of needs, practices and policies*, Ventura County Superintendent of Schools Office.
- Galton, F., 1969, *Hereditary Genius*, Macmillan Co., London.
- Galton, F., 1883, *Inquiry into human faculty and its development*, Macmillan Press, London.
- Gardner, H., 1983, *Frames of mind : The theory of multiple intelligence*, Basic Books, New York.
- Garvey, W.D., 1979, *Communication : The essence of science*, University Press, Oxford, UK.
- Good, C.V., 1959, 1973, *Dictionary of education*, ediţiile II, III, Mc.Grow-Hill, New York.
- Getzels, J.W., Jackson, P.W., 1962, *Creativity and intelligence : Explorations with gifted students*, John Wiley, New York.
- Grigoraş, I., 1982, *Personalitatea morală*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
- Guilford, J.P., 1967, *The nature of human intelligence*, McGrow-Hill, New York.
- Guilford, J.P., 1985, „The structure-of-intellect model", in Wolman, B.B., *Handbook of intelligence*, Wiley, New York.
- Hany, E.A., 1992, *Identifikation von Hochbegabten im schlalter*, Hogrefe, Göttingen.
- Harrowitz, F.D., O'Brien, M. (coord.), 1985, *The gifted and talented : Developmental perspectives*, American Psychological Association, Washington DC.
- Harrington, J., Harrington, C., Karus, E., 1991, *The Marland Report : twenty years later*, in „Journal for the Education of Gifted", 15, 1.
- Hesselman, M., 1979, *Probleme de pedagogie contemporană*, nr. 7, Biblioteca Centrală de Pedagogie.

- Heller, K.A., 1991, *The nature and development of giftedness : A longitudinal study*, in „European Journal For High Ability", 2.
- Holban, I. (coord.),1978, *Cunoaşterea elevului, o sinteză a metodelor*, E.D.P., Bucureşti.
- Holban, I. , 1995, *Testele de cunoştinţe*, E.D.P.R.A., Bucureşti
- Hollingworth, L., 1926, *Gifted children*, World Books, NY.
- Holmes, B., McLean, M., 1989, *The curriculum. A comparative perspective*, The College of Perceptors, Londra.
- Horner, M.S., 1972, *Toward an understanding of achievement – related conflicts in women*, in „Journal of social issues", 28.
- Husen, T., Postlethwaite, N.T. (coord.), ed. I, 1985, *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, vol. 5,7, Pergamon Press, Oxford.
- Husen, T., Postlethwaite, N.T. (coord.), ed. II, 1994, *The International Encyclopedia of Education*, vol. 2, 5, 8, Pergamon Press, Oxford.
- Ingemar, F., Birt, S., 1991, *Planificarea şi administrarea educaţiei în Europa : tendinţe şi riscuri*, in „Perespective", UNESCO, 77.
- Jackson, N.E., 1993, *Moving into the mainstream ? Reflections on the study of giftedness*, in „Gifted Child Quarterly", 37.
- Jackson, P.W., 1992, *Handbook of research on curriculum, A project of the American Educational Research Association*, Macmillan, NY.
- Jenkins-Friedman, R., Richert, E.S., Feldhusen, J.F., *Special population of gifted children*, Trillium Press, New York.
- Jigău, M., 1994, *Copiii supradotaţi*, Societatea Ştiinţă şi tehnică, Bucureşti.
- Jinga, I., 1993, *Conducerea învăţământului*, E.D.P.R.A., Bucureşti.
- Kaplan, R.M., Saccuzzo, D.P., 1989, *Psychological testing : Principles, application and issues*, ediţia II, Brooks/Cole Publishing Co., Pacific Grove, CA.
- Kerr, B.A., Colangelo, N., 1988, *The college plans of academicallz talented students*, in „Journal of Counseling and Development", 64.
- Kohlberg, L., 1969, „Stage and sequence: The cognitive development approach to socialization", in Goslin, D.A., *Handbook of socialzation theory and research*, Rand McNally, Chicago
- Kohlberg, L., 1976, „Moral stages and moralization: The cognitive-developmental", in Lickona, T., *Moral development and behavior : Theory, research, and social issues*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Kohlberg, L., 1985, „The just community approach to moral education in theory and practice", in Berkowitz, M.W. & Oser, E., (coord.), *Moral education theory and application*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Kretschmer, E., 1931, *Geniale Menschen*, ed. II, Springer, Berlin.
- Landau, E., 1991, *The courage to be gifted*, Trilium Press, NY.
- Landsheere, G. de, 1975, *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*, E.D.P., Bucureşti.
- Landsheere, G. de, 1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Avec lexique anglais-français, P.U.F., Paris. .
- Lange-Eichbaum, W., 1927, 1967, *Genie, irrsinn und ruhm. Genie-Mythos und pathographie des genies*, Reinhardt, München.
- Lege, 1904, „Rapport adressé à Sa Majesté le Roi de Roumanie sur l'activité du Ministre de l'Instruction Publique et des Cultes par Spiru Haret, Ministre", Monitorul Oficial şi Imprimeriile Statului.
- Lege, 1939, „Legea pentru organizarea şi funcţionarea învăţământului primar şi normal", promulgată cu înaltul Decret regal nr. 2184/ mai, cap. VI, art. 68-72, Monitorul Oficial şi Imprimeriile Statului.
- Legea învăţământului, 1995, Monitorul Oficial al României.
- Lengrand, L., 1973, Pour une politique démocratique de l'education, P.U.F., Paris.
- Lengrand, L., 1988, Les politiques de l'éducation, PUF, Paris.
- Leonhard, K., 1979, *Personalităţi accentuate (în viaţă şi literatură)*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
- Leroux, J., 1990, *An examination of age and gender in the self-image of gifted adolescents*, in „Gifted Education International", 3.

- Leyden, S., 1988, *Helping the child with exceptional ability*, Croom Helm, Londra.
- Lombroso, C., 1887, *Genie und irrsinn*, Leipzig.
- Marland, S.P., 1972, „Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education", U.S. Government Printing Office, Washington, DC.
- Mönks, F.J., Katzko, M.W., Boxtel H.W. van, 1992, *Education of the gifted in Europe: Theoretical and research issues*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam.
- Mönks, F.J., Boxtel, H.W. van, Roelofs, J.J. W., Sanders, M.P.M., 1986, „The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland", in Heller, K.A., Feldhusen, J.F., (coord.), *Identifying and nurturing the gifted – an international perspective*, Huber, Toronto.
- Mönks, F.J., Peters, W.A. (coord.), 1992, *Talent for the future: Social and personality development of gifted children*, Assen, Van Gorcum, Olanda.
- Neculau, A., 1977, *Liderii în dinamica grupurilor*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
- Neculau, A., 1981, *Comportamentul de conducere*, in Bogdan, T., (coord.), „Caiete de pedagogie contemporană", nr. 9. *Copiii capabili de performanţe superioare*, E.D.P., Bucureşti.
- Neculau, A., 1994, *Pedagogie socială*, Ed. Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
- Passow, A.H., *et al.*, 1982, *Differentiated curricula for the gifted/talented*, Committee Report to the National/State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented, Office of the Superintendent of Schools, Ventura County, CA.
- Passow, A.H., 1986, *Reflections on three decades of education of the gifted children*, in „Roeper Review", 8, 4.
- Pavelcu, V., 1982, *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii*, E.D.P., Bucureşti.
- Păun, E., 1982, *Sociopedagogie şcolară*, E.D.P., Bucureşti.
- Piajet, J., 1965, *Psihologia inteligenţei*, E.D.P., Bucureşti.
- Platon, 1986, *Opere, V, Republica*, ediţie îngrijită de C. Noica şi P. Creţia, partea a II-a, 412 b-415 d; partea a III-a 449 a-541 b., Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
- Plomin, R., 1995, „Nature, nurture and intelligence", in Katzko, M.W. şi Mönks, F.J., (coord.), *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability*, Van Gorcum & Comp. B.V., Olanda.
- Plomin, R., 1989, *Environment and genes: Determinants of behavior*, in „American Psychologist", 44.
- Plomin, R., Owen, M.J., McGuffin, P. (1994). *The genetic basis of complex human behaviors*, in „Science", 264.
- Plomin, R. (1994).*Genetics and experience: The interplay between nature and nurture.* Sage Publications, Newbury Park, CA.
- Radu, I.T., 1978, *Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii*, E.D.P., Bucureşti.
- Radu, I., Ionescu, M., 1987, *Experienţă didactică şi creativitate*, Dacia, Cluj-Napoca.
- Radu, I., ş.a., 1993, *Metodologie psihologică şi analiza datelor*, Sincron, Cluj.
- Ralea, M., Hariton, S., 1962, *Sociologia succesului*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
- Rassekh, S., Văideanu, G., 1987, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO, Paris.
- Rădulescu-Motru, C., Nestor, I.M., 1948, *Cercetări experimentale asupra inteligenţei la români*, Imprimeria naţională, Bucureşti
- Renzulli, J.S., 1977, *The enrichement triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*, Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.
- Renzulli, J.S., 1978, *What makes giftedness? Re-examining a definition*, in „Phi Delta Kappan", 60, 180-184, 261.
- Renzulli, J.S. *et al.*, 1981, *Revolving door identification model*, Creative Learning Press, Mansfield Center CT.
- Renzulli, J.S., 1986, „The three ring-conception of giftedness. A developmental model for creative productivity", in Sternberg, R.J., Davidson, J.E., *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M., 1985, *The school-wide enrichement model: A comprehensive plan for educational excellence,* Creative Learning Press, Mansfield Center CT.

- Renzulli, J.S., 1992, *A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning*, in „Gifted Child Quarterly", 36, 4.
- Rocco, M., 1982, *Stimularea cretivității tehnico-științifice*, Editura Academiei, București.
- Rogers, K.B., 1986, *Do the gifted think and learn differently ? A review of recent research and its implications for instruction*, in „Journal for the Education of the Gifted", 10.
- Rogers, K.B., 1991, *The relationship of grouping practices in the education of the gifted and talented learner*, Research Based Decision Making Series, The National Research Center on the Gifted and Talented, Univ. of Connecticut, Storrs, CT.
- Roşca, A., 1941, *Copiii superior înzestraţi*, Editura Institutului de Psihologie al Universităţii din Cluj la Sibiu, Sibiu.
- Roşca, A., 1943, *Selecţia valorilor*, Astra, Sibiu.
- Roşca, A., Zorgo, B., 1972, *Aptitudinile*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.
- Roşca, A., 1981, *Creativitatea generală şi specifică*, Ed. Academiei RSR, Bucureşti.
- Rusu, L., 1929, *Selecţia copiilor dotaţi*, Tipografia Cartea Românească, Cluj.
- Salvat, H., 1972, *Inteligenţă, mituri şi realităţi*, E.D.P., Bucureşti.
- Short, M., 1994, *Catering for the gifted raises standard for all. Hope raised by Schools Minister's remarks*, in „Looking to their future", 2, NAGC, Northampton.
- Span, P., 1993, „Self-regulated learning by highly able children", in Freeman, J., Span, P., Wagner, H., (coord.), *Actualizing talent : A life-long challange*, Göttingen.
- Stanley, J.C., 1991, *An academic model for educating the mathematically talented*, in „Gifted Child Quartely", 35.
- Sternberg, R.J., 1985, *Beyond IQ : A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge University Press, New York.
- Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (coord.), 1986, *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York.
- Sternberg, R.J., 1990, *Metaphors of mind : Conceptions of the nature of intelligence*, Cambridge University Press, New York.
- Stoica, A., 1983, *Creativitatea elevilor*, E.D.P., Bucureşti.
- Şchiopu, U., Verza, E., 1981, *Psihologia vârstelor*, E.D.P., Bucureşti.
- Ştefănescu-Goangă, F., 1939, *Educaţia copiilor inferior şi superior dotaţi*, in „Revista de psihologie", Cluj, an 2.
- Tanenbaum, A.J., 1983, *Gifted children : Psychological and educational perspectives*, Macmillan, New York.
- Terman, L.M., 1925, *Genetic studies of genius. Mental and physical traits of a thausand gifted children*, vol. I, Stanford University Press, Stanford.
- Terman, L.M., 1954, *The discovery and encouragement of eceptional talent*, in „American Psychologist", 9, 221-230.
- Terman, L. M.,1969, „The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent", in Wolfle, Dael, *The Discovery of Talent, The Walter Van Dyke Bingham Lectures on the Development of Exceptional Abilities and Capacities*, Harvard University Press, Cambridge, Massachussetts, .
- Torrance, E.P., 1962, *Guiding creative talent*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Urban, K.K., 1992, *Essays review of K.-P. Wild (1991)*, in „European Journal of High Ability", 3.
- Van Tassel-Baska, Van, J.,1988, *Curriculum for the gifted : Theory, research and practice*, in Van Tassel-Baska, J., Feldhusen, J., Seeley, K., Weathley, G., Silverman, L., Foster, W., (coord.), „Comprehensive curriculum for gifted learners", Allyn & Bacon, Boston MA.
- Van Tassel, J., 1989, „Standardized testing for minority students : It is fair ?", in Marker, C.J., Schiever, S.W., (coord.), *Critical issues in gifted education : Defensible programs for cultural and ethnic minorities*, vol. II, PRO-ED, Austin, TX.
- Văideanu, G., 1967, *Cultura estetică şcolară*, E.D.P., Bucureşti.
- Văideanu, G. (coord.),1971, *Educaţia intelectuală. Studii constatative şi prospective*, E.D.P., Bucureşti.
- Văideanu, G., 1984, *L'évolution des contenus de l'éducation générale au cours des deux prochaines décénnies. Partie B. Les contenus probables : tendences, conception et mise en oeuvre*, document, Paris, UNESCO.

- Văideanu, G., 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, Idei contemporane, Bucureşti.
- Văideanu, G., 1996, *UNESCO-50*, E.D.P.R.A., Bucureşti.
- Vlăsceanu, L., 1995, „Politica socială în domeniul educaţiei", in Zamfir, E., Zamfir, C., (coord.), *Politici sociale. România în context european*, Ed. Alternative, Bucureşti.
- Vorbeck, M., 1993, „Competence and responsability: Education for a united Europe", in Hany, E.A., Heller, K.A., *Competence and Responsability*, Consiliul Europei.
- Vygotsky, L.S., 1978, *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge: MA.
- Ward, V.S., 1986, „Criterially referenced curricular design: A critique of «Qualitatively differentiated curricula»", in Marker, C.J., *Critical issues in gifted education: Defensible programs for the gifted*, Aspen System, Rockville, MD.
- Webb, J.T., 1994, *Guiding the gifted child*, ed. XI, Ohio Psychology Press, Dayton, Ohio.
- West, T.G., 1991, *In the mind's eye: Visual thinkers, gifted people with learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity*, Promethius, Buffalo, NY.
- Willings, D., 1980, *The creatively gifted*, Woodhead-Faulkner, Cambridge.
- Zamfir, C., Vlăsceanu, L., (coord.), 1993, *Dicţionar de sociologie*, Babel, Bucureşti.
- Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. (coord.), 1989, *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, Springer Verlag, New York.
- Zumwalt, K., 1988, „Begining professional teachers: the need for a curricular vision of teaching", in Reynolds, H.C., *Knowledge base for the begining teacher*, Pergamon Press, Oxford.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Such a curriculum requires special competencies from *educators*. We name educators, not only teachers, but also, parents and diverse specialists, communities and other agents, like cultural institutions, mass media, educational software etc., which act together in a large network, more or less articulated, and better or worse communicating each to other. All these categories of educators have impact specifically on gifted education and need a special training. The book focuses is on the teacher's initial and in-job training, but this training is designed from the view of the educational intervention in the partnership with all other educator categories. In fact, it is a global educator training conception (GETC).

The last topic of this global view of gifted assistance is the specialized counselling in the field of giftedness. In our view, these counsellors must be post-graduated specialized in the psychology and pedagogy of giftedness and must have a professional status. The book makes a sociological analysis on the Romanian official frame of training of trainers, on the existent balance between the formal and the real status of the gifted counselling and on the perspectives in this field.

The elaboration of the second trend of the book, including the GSM, GCT and GETC was possible using the information data provided by applied researches made in many Romanian towns and villages on a national representative sample of teachers and students. The main outcomes were based on pedagogical and sociological surveys and on many students, teachers and schools study cases. The results were comparatively analysed with the respective information data provided by international literature. So, we obtained the state of art of the Romanian research and practice in the field of giftedness education. The general diagnosis was followed by inventories of recommendations and suggestions addressed to teachers and policy makers.

The VIIIth chapter of the book is a guide-frame for teachers, including in a operational manner the main steps and how-to-do in the current school life. It provides also, curricular materials as examples for curriculum adapting in humanities and sciences. These materials were elaborated in team-research and they were pre-tested in schools with experimental methodologies.

The IXth chapter consists in a survey of Romanian teachers training and practices in the high ability education. The investigation, based on an open-ended questionnaire is an attempt to provide information concerning current educational programming. Surveys reports focus on questions of nurturing giftedness related to: perceived students' major needs; desired administrative strategies; teachers' major difficulties; teachers' suggestions for gifted education improving; strategies in action; teachers' self-image of their competence working with able students; teachers' preferences for training forms in the field of giftedness; teachers' attitudes towards different rewards, corresponding to different work (with able and non-able students). Survey responses came from a select sample of 450 teachers involved in elementary and high schools. The outcomes make clear that teachers have generally accepted to involve themselves in special education for able students, but they have not enough competence. This conclusion transfers the emergencies of gifted assistance from the command of school practice to the command of educational policy. The factors which have now the most determinant role in the future education for gifted are of political and advocacy nature.

Abstract

This book was elaborated during seven years of applied and theoretical researches made in universities and schools from Romania and abroad, especially at the Center for the Study of Giftedness (CSG) of the University of Nijmegen, Netherlands. Most of the ideas developed in this book belongs to the author's Ph.D. thesis which was submitted in March, 1994 at the University „Al.I. Cuza", Iaşi, one of the first Ph.D. in the field of giftedness in the country. The scientific supervisor was prof. dr. G. Văideanu, UNESCO expert – Paris. The co-ordinator of the scientific programme in the University of Nijmegen was Prof. dr. F. Mönks, the President of the European Council for High Ability (ECHA).

The book has ten chapters (see the contents). Each chapter from I to VII is developed on *two main trends*: the first trend represents an up-to-date of the giftedness field and a prospective analysis on the future research; the second trend intends to describe the author's theory, points of view and suggestions for practice, correlated to the chapter topics.

The second chapter includes the „Global Success Model" as a theory of intellectual excellence. The entire book is governed by this theory. According to this model, nurturing the high abilities in school, family and community means to elaborate a new pattern of curriculum. Briefly, it means to convert the existent sequential curriculum into a global curriculum which has as major goal the individual's global success improvement. The assessment of the global success requires a new psychological and pedagogical methodology, based not only on the school achievements evaluation but also, on the cognitive and affective achievements provided by the process of learning in real life contexts. These achievements, as knowledge, know-how and attitudes get success only in terms of axiological frame, through the process of values internal integration.

The model describes the gifted population as a heterogeneous population. Using the fuzzy systems in gifted and talented population modelling, it was possible to differentiate between type of giftedness. Each type needs special educational strategies. Inside of the each four types it was possible to identify three other segments, relatively distinct. The analysis continues till the demonstration of the psychological necessity of the personalized nurturing (see the Global Success Model-GSM).

The Global Curriculum Theory (GCT) corresponds to the GSM. It refers to:

- the philosophy of gifted education;
- the policy of the gifted education;
- the legislation of the gifted education;
- the research-action strategy on the dimensions of the identification, the nurturing and the social promotion.

The book ends with a chapter concerning theoretical frames of a global strategy for excellence nurturing. This strategy is elaborated according to the GSM. The teachers' training is designed as a integrated part in the social general frame. Communities and NGOs are also involved into the process of excellence promotion. Is provided a synthesis of the outcomes from an ample research on European legislation of gifted education and on European NGO's giftedness advocacy. The chapter includes a Romanian study case which focuses on the Romanian legislation with respect to the gifted education in historical perspective.

This book is not any more a piece of the doctoral thesis research. It was adapted to a virtual large public : researchers and scholars from different fields of knowledge, students from universities, teachers, parents... All details from thesis and the methodology which were considered sophisticated research issues, were eliminated from the book. We hope that in this version, our work will make advocacy based on scientifically proofs in the favour of the field of giftedness, appropriated to the Romanian educational context. This book is complementary elaborated with the book *The politics of nurturing high abilities*, 1995, which has as main part, the European realities and perspectives of research and education in giftedness.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Seria: **Psihologie, Ştiinţele educaţiei**

au apărut:

Constantin Cucoş – *Pedagogie*
Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*
Adrian Neculau (coord.) – *Psihologie socială. Aspecte contemporane*
Andrei Cosmovici – *Psihologie generală*
W. Doise, J.C. Deschamps, G. Mugny – *Psihologie socială experimentală*
Gilles Ferréol, Adrian Neculau (coord.) – *Minoritari, marginali, excluşi*
Constantin Cucoş – *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*
Mielu Zlate (coord.) – *Psihologia vieţii cotidiene*
R. Bourhis, J.P. Leyens (coord.) – *Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri*
Serge Moscovici – *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*
Adrian Neculau (coord.) – *Câmpul universitar şi actorii săi*
Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*

în pregătire

Jean-Marc Monteil – *Educaţie şi formare*
Adrian Neculau (coord.) – *Reprezentările sociale*
* * * *Psihologie şcolară*
Serge Moscovici – *Psihologia socială. Relaţiile cu celălalt*

Seria: **Sociologie, Ştiinţe politice**

au apărut:

Vladimir Tismăneanu – *Reinventarea politicului. Europa Răsăriteană de la Stalin la Havel*
Petre Andrei – *Sociologie generală*
Elisabeta Stănciulescu – *Teorii sociologice ale educaţiei*
Ion I. Ionescu – *Sociologia şcolii*
Traian Rotariu, Petru Iluţ – *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie*
Elisabeta Stănciulescu – *Sociologia educaţiei familiale*
Joachim Wach – *Sociologia religiei*
Vladimir Tismăneanu – *Mizeria utopiei*

în pregătire

Petru Iluţ – *Abordarea calitativă a socio-umanului*
Ernst Gellner – *Condiţia libertăţii*
Vasile Boari – *Alternative est-europene*

BCU IAŞI CENTRALĂ UNIVERSITARĂ LIBRARY

Seria : **Filosofie**

a apărut:

Petre Andrei – *Prelegeri de istoria filosofiei. De la Kant la Schopenhauer*

în pregătire:

Andrei Marga – *Reconstrucția pragmatică a filosofiei*
Petre Botezatu – *Introducere în logică*
Petre Andrei – *Filosofia valorii*

Seria : **Media**

a apărut:

Mihai Coman (coord.) – *Manual de jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare*

în pregătire:

C.J. Bertrand – *Media. O introducere în presă, radio și televiziune*

Seria : **Metodică**

au apărut:

Mihaela Neagu, Georgeta Beraru – *Activități matematice în grădiniță. Îndrumar metodologic*
Teresa Siek-Piskozub – *Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine*

în pregătire:

Aurel Dascălu – *Educația plastică în ciclul primar (clasele II-IV)*

Bun de tipar: octombrie 1997. Apărut: 1997
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 3 • P.O. Box 266, 6600
Iași • Tel. & Fax (032) 214100 ; (032) 214111
Email: polirom@mail.cccis.ro

Tiparul executat la Polirom S.A. • 6600 Iași,
Calea Chișinăului nr. 32
Tel. (032) 230323 ; Fax (032) 230485

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Psihologie

Ştiinţele educaţiei

Carmen Creţu

PSIHOPEDAGOGIA SUCCESULUI

«Autoarea sintetizează şi analizează contribuţiile în domeniu ale mai multor cercetători contemporani, precum Gardner, Renzulli, Mönks şi alţii. Cartea conţine o amplă analiză critică asupra practicilor internaţionale de cultivare a talentelor, dar nu se mărgineşte doar la perspectiva asupra muncii altora. Lucrarea descrie viziunea proprie a autoarei asupra fenomenului excelenţei aptitudinale şi aduce o nouă contribuţie teoretică, *modelul succesului global.*

Importanţa lucrării rezultă nu numai din analizele teoretice şi din noul model al dezvoltării, ci şi din numeroasele exemple şi studii de caz oferite pentru intervenţie educaţională. Este o carte interesantă din punct de vedere teoretic, dar este şi un ghid pentru profesori şi părinţi.»

(Franz J. Mönks)

24 Collegium

Editura POLIROM
ISBN 973-683-010-1

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY